МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 4 (107)

31 августа 2024

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
649000, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический 159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.08.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 74,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2024

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- ***С.П. Ломов*** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- ***И.Р. Лазаренко*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Д.Е. Майкельсон*** – доктор филологических наук, профессор (США)
- ***У. Грисволд*** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- ***В. Сартор*** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью- Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- ***С.В. Кривых*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***О.А. Блок*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Химки)
- ***Н.Н. Кузнецова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***М.А. Лаппо*** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***Ю.Г. Пыхтина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***В.А. Гуреев*** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- ***Е.Н. Ежова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- ***Е.В. Лукашевич*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.В. Фотиева*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- ***А.В. Петров*** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- ***Ю.В. Сенько*** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.К. Дракина*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Е.Л. Кудрина*** – доктор педагогических наук, профессор, (г. Москва)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 4 (107)

31 August 2024

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF
A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

TRANSLATOR
M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

EDITORIAL ADDRESS:
Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altaisk, Altai Republic,
Russia, 649000

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation;
  Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.08.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 74,25.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2024

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. Mikkelson*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- ***W. Griswold*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- ***V. Sartor*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- ***S.V. Krivykh*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- ***O.A. Blok*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
- ***N.N. Kuznetsova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***M.A. Lappo*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- ***Yu.G. Pykhtina*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***V.A. Gureev*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- ***E.N. Yezhova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- ***E.V. Lukashevich*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- ***I.V. Fotieva*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.***V. Petrov*** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- ***I.K. Drakina*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***V.S. Chernyavskaya*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- A.***M. Rudenko*** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- ***Yu.V. Sorokopud*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***I.B. Gorbunova*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***F.Kh. Mukhamedova*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- ***S.A. Osokina*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- ***E.L. Kudrina*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***N.A. Guz*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- ***N.V. Glukhikh*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аблаева Я.А. ... 366
Аванесова Т.П. ... 5
Адрова Н.С. ... 492
Айсен Я.Д. ... 369
Акимова Е.С. ... 373
Алексеева А.Р. ... 50
Алексеева С.Н. ... 227
Алиева Э.М. ... 313
Алиханова Р.А. ... 177
Алкснит Н.А. ... 8
Андрюшкина Е.Ю. ... 202
Антипина У.Д. ... 227
Анюшенкова О.Н. ... 12
Архипова С.Н. ... 15, 135
Ахматова Ф.Х. ... 371
Ачмизова С.Я. ... 180

Б

Бабак Д.А. ... 534
Бабенко М.Г. ... 18
Бажукова О.А. ... 347
Базаева Ф.У. ... 340
Байдалинов С.Н. ... 285
Баляева С.А. ... 205
Барабас А.А. ... 66
Батчаева Х.Х.-М. ... 21
Баязитова Р.Р. ... 478
Бекишева Е.В. ... 569
Белей М.А. ... 495
Белоусова И.М. ... 39
Блохина Т.Р. ... 481, 487
Богославец Л.Г. ... 57, 278
Болотская М.П. ... 373
Борзова Т.А. ... 24
Борисова Е.Н. ... 342
Бородина Л.Н. ... 208
Бороненко Т.А. ... 29
Бочкарев А.П. ... 42
Бугаева А.П. ... 33
Бугреева А.С. ... 37
Быкова Е.А. ... 213

В

Валиулина С.В. ... 39
Василевская А.А. ... 556
Васильева В.Э. ... 498
Васьбиева Д.Г. ... 376
Винокурова О.Е. ... 42, 46, 50
Воробьева С.М. ... 53
Воронушкина О.В. ... 250
Вытовтова М.Р. ... 508
Вэй Мяомяо ... 55
Вязьмин А.А. ... 182

Г

Габышева Д.И. ... 15
Гаджимурадова Т.Э. ... 466
Газимагомедова Х.Р. ... 466
Гамзаева Л.Б. ... 378
Гао Ивэнь ... 501
Гашарова А.Р. ... 380
Герасимова К.Ю. ... 105
Гладкая И.В. ... 216
Голубцова Е.В. ... 382
Горбухова М.Ю. ... 437
Гребенникова В.М. ... 361
Гриднева С.В. ... 218
Гулова И.А. ... 221
Гусева Н.В. ... 316, 318
Гусейнова Т.С. ... 385
Гутник И.Ю. ... 223, 269

Д

Давыдова О.И. ... 57
Демахина А.В. ... 504
Денисова Э.С. ... 508
Дмитриева О.Н. ... 227
Дойникова М.И. ... 512
Долгополова В.А. ... 61
Дорофеев Е.М. ... 158

Е

Евтушенко И.Н. ... 230
Егорушкина К.В. ... 260
Емельянова И.Е. ... 340
Ерофеева Е.А. ... 221

Ж

Жаворонко Е.С. ... 64
Жигалова М.Р. ... 481, 487

З

Загрядская Н.А. ... 515
Зайцева А.С. ... 569
Зимина Л.О. ... 388
Зиновьева О.В. ... 116
Золотарева И.В. ... 517
Зязин С.Ю. ... 355

И

Ибрагимова Г.Х-К. ... 469
Иванова И.Ю. ... 230
Ившина Е.В. ... 185
Игнатьев С.Е. ... 338
Ильясов Д.Ф. ... 66
Инин Линь ... 525
Исаева А.С. ... 313
Исакова И.Н. ... 525
Истомина С.В. ... 213

К

Кадимов Р.Г. ... 390
Кажарова М.А. ... 474
Казанская Н.В. ... 70
Калашникова С.В. ... 120, 234
Камалетдинова С.М. ... 126
Кандаурова А.В. ... 269
Карантыш Г.В. ... 187
Карпова Н.К. ... 328
Кижнер Ю.К. ... 74
Кипнес Л.В. ... 582
Киргинцева Н.С. ... 197
Клименко Е.С. ... 208
Ковалёва Н.С. ... 76
Ковальчук Л.П. ... 519
Ковзанович О.В. ... 392
Кожанов Д.А. ... 522
Кожурова А.А. ... 80
Козачек А.В. ... 192
Кокова А.В. ... 550
Колобов А.Н. ... 236
Комлева Е.В. ... 105
Комцян К.Б. ... 82
Конколь М.М. ... 85
Корниенко С.А. ... 395
Коротков А.В. ... 90
Коряковцев Д.В. ... 253
Костюченко Р.Ю. ... 241
Кравцова А.Г. ... 238
Краснова Т.И. ... 93
Кудринская И.В. ... 192
Кузнецова А.А. ... 338
Кузнецова Н.В. ... 398
Кузнецова Ю.С. ... 205
Кузьмин С.Г. ... 241
Кулиш В.В. ... 243
Купрук О.П. ... 95
Купцова С.А. ... 98
Куюков Ю.С. ... 100

Л

Лазарев М.Л. ... 246
Лапина И.В. ... 250
Ларина Т.В. ... 197
Ларина Т.С. ... 471
Лебедев М.А. ... 42
Левченко А.А. ... 253
Лескова И.В. ... 355
Леус О.В. ... 361
Ли Цзи ... 256
Ли Цзысу ... 401
Ли Юецзяо ... 404
Ломов С.П. ... 300
Луговской А.В. ... 260
Луканова М.С. ... 495
Лучников В.А. ... 269
Лян Цзыхэн ... 406

М

Маврина И.А. ... 129
Магомедов Г.А. ... 350
Магомедов М.А. ... 409
Магомедова А.М. ... 409
Магомедова А.Н. ... 345
Магомедова З.К. ... 412
Макарова Е.А. ... 143
Макашина И.И. ... 265, 267
Маллаев Д.М. ... 347, 350
Мареев В.И. ... 328
Медведев Л.Г. ... 103
Меньшенина А.А. ... 577
Меркиш Н.Е. ... 352
Микаллеф Л.О. ... 528
Милованова М.В. ... 414, 567
Минаков А.И. ... 321
Мирзоева А.М. ... 199
Мирошникова Д.В. ... 105
Михальченко В.Ю. ... 416
Молодцева Ю.В. ... 269
Морозова О.Н. ... 275
Морозова Т.А. ... 418
Мугидова М.И. ... 313
Мурясов Р.З. ... 532
Мышякова Н.М. ... 582
Мюллер Ю.Э. ... 324

Н

Неверова Т.А. ... 108
Немкина Н.И. ... 421
Неустроева Е.С. ... 112
Нигматзянова К.А. ... 580
Низкошапкина О.В. ... 355
Никитина Н.И. ... 361
Никитина Т.В. ... 292
Ниязова А.А. ... 64, 132
Новикова Н.Н. ... 484
Новикова О.С. ... 418

О

Оганнисян Л.А. ... 187
Одинокая М.А. ... 116
Окладникова Е.А. ... 216
Окорокова Д.А. ... 46
Олизько Н.С. ... 424, 519
Омельченко М.С. ... 324
Осипенко Л.Е. ... 90
Осокин П.Д. ... 534
Осокина С.А. ... 534

П

Павленко А.Н. ... 427
Пастухова О.Д. ... 538
Пеньковская И.И. ... 440
Пестова Е.В. ... 120, 234
Петрова Н.П. ... 328, 331
Пешехонов А.М. ... 192
Пилюгина Н.Ю. ... 540
Пискунова Е.В. ... 269
Пичуева А.В. ... 122
Погребняк Ю.В. ... 481, 487
Поданёва Т.В. ... 278
Польская С.С. ... 126
Поляков И.В. ... 137
Попкова Д.В. ... 129
Попова О.В. ... 33
Попова О.Ю. ... 311
Примак С.С. ... 429
Принципалова О.В. ... 471
Прокофьева Е.Н. ... 283
Пронин Б.А. ... 285
Прохоров К.А. ... 253

Р

Ребковец О.А. ... 432
Ротерс Т.Т. ... 146
Рощина Н.Ю. ... 50
Рыбин К.В. ... 285
Рылеева А.С. ... 289
Рыченкова А.Ю. ... 208
Рюмина Ю.Н. ... 132

С

Саванкова Е.В. ... 490
Савватеева И.А. ... 435
Саввина Е.Г. ... 135
Самигуллина А.С. ... 532
Санина Е.И. ... 137
Санчаа Т.О. ... 292
Санькова А.А. ... 140
Сапрыкина О.А. ... 543
Сваровская Е.Б. ... 388
Селиванова Е.А. ... 66
Семенов М.Х. ... 21
Семёнова Н.В. ... 116
Сибирякова С.Н. ... 437
Сидоренко Ю.А. ... 342
Скидело О.С. ... 187
Сложеникина Ю.В. ... 440
Соковикова А.В. ... 331
Солопова А.А. ... 546
Сомко М.Л. ... 158
Сорокин В.В. ... 429
Сорокина Е.А. ... 143
Софронова Е.И. ... 46
Спицына Т.А. ... 294
Стачинский В.И. ... 146
Степанова М.А. ... 572
Сулейманова Р.В. ... 333
Суржиков В.Ф. ... 149
Сушкова А.Р. ... 548

Т

Танцура Т.А. ... 156
Таран И.А. ... 550
Тардыбаева Е.В. ... 39
Тенищева В.Ф. ... 205
Терещенко М.Н. ... 230
Титова Е.А. ... 538
Тоидзе Д.З. ... 335
Толкачев С.П. ... 554
Томилин А.Н. ... 158, 296
Томилина С.Н. ... 296

У

Урманов А.В. ... 453

Ф

Фадеева М.Ю. ... 556
Фаттахова Н.А. ... 5
Фахрутдинова К.Ш. ... 300
Федотова В.С. ... 29
Филиппова М.А. ... 302
Финогеева А.А. ... 424
Финогенов А.А. ... 161

Х

Халидова Р.Ш. ... 443
Хлопова А.И. ... 335
Ходанен Л.А. ... 560
Храмова Т.Ю. ... 18

Ц

Цверкун Ю.Б. ... 445
Цуруев Ш.М. ... 359
Цю Таожуй ... 449

Ч

Чалова О.А. ... 164
Чеерчиев М.Ч. ... 451
Челтыгмашева Л.В. ... 563
Чжай Ли ... 453
Чжао Цзин ... 565
Чжэн Янтун ... 458
Чигашева М.А. ... 85

Ш

Шамне Н.Л. ... 567
Шамсутдинов Р.В. ... 192
Шелехова Р.С. ... 324, 471
Шибанкова Л.А. ... 283
Шорина Т.В. ... 166
Шрайбер А.Н. ... 305
Шумакова А.В. ... 308
Шэнь Синь ... 461

Щ

Щеколдина А.В. ... 311

Э

Эхаева Р.М. ... 169

Ю

Юн Хабин ... 540

Я

Яковлева В.В. ... 574
Яковлева С.Д. ... 80
Яковлева С.Л. ... 580
Яковлева С.С. ... 171
Ялов С.В. ... 174
Ярошенко П.Н. ... 463
Яшуткин В.А. ... 308

Общее между педагогикой, психологией, экономикой, социологией и юриспруденцией в том, что в них всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:
ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-5-8

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*
Fattakhova N.A., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Naval Institute, Military Educational and Scientific Center "Naval Academy" n.a. N.G. Kuznetsov (Saint Petersburg, Russia), E-mail: fatta-nata@yandex.ru*

FORMATION OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF NAVY SPECIALISTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS. The article substantiates the necessity of formation of the linguistic competence in future Navy specialists. The authors emphasize that for the oral and written communication in a foreign language in the field of military professional activities in the modern environment, forming of language competence is a necessary tool. The analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature has clarified the concept of "language competence" in the military system; identified the methods and means of foreign language teaching that contribute to the development of language competence, taking into account a particular period of time and the leading channel of perception among the students by S. Efremtsev. The authors note that the visual and digital learning tools based on the interdisciplinary approach have become the integral part in development of the language competence. As a result of the research, a methodology for designing educational videos and using them during practical lessons is developed and tested, using the simulators of the naval profiling departments in order to study the engineering and technical equipment or phenomena related to the future professional activities of Navy specialists.

Key words: **language competence, foreign language, interdisciplinary approach, Navy specialist, visual learning tools, digitalization, military professional activity**

Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
Н.А. Фаттахова, *ст. преп., Военный институт (военно-морской) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» имени Н.Г. Кузнецова, г. Санкт-Петербург, E-mail: fatta-nata@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВМФ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В данной статье обосновывается необходимость формирования языковой компетентности будущих специалистов военно-морского флота. В условиях современной обстановки формирование языковой компетентности актуализируется как необходимое условие устной и письменной речи на иностранном языке для специалистов военного дела. При анализе научно-методической и психолого-педагогической литературы уточнено и конкретизировано понятие «языковая компетентность» в системе военно-морского вуза; определены методы и средства обучения иностранному языку (ИЯ) с целью формирования языковой подготовки; при помощи опросника С. Ефремцева у обучающихся выявлен ведущий канал восприятия [1]. Авторы отмечают, что неотъемлемой составляющей формирования языковой компетентности становятся визуальные и цифровые средства обучения в рамках междисциплинарного подхода. В результате исследования была разработана и апробирована методика проектирования учебных видеоматериалов и применения их на практических занятиях посредством задействования учебно-тренировочных комплексов профилирующих кафедр военно-морского вуза для изучения информационных единиц будущей военной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **языковая компетентность, иностранный язык, междисциплинарный подход, специалист ВМФ, визуальные средства обучения, цифровизация, военно-профессиональная деятельность**

Актуальность темы вызвана потребностью формирования необходимых ключевых (общекультурных и военно-профессиональных) компетенций будущих специалистов ВМФ, неотъемлемым компонентом которых является соответствующий уровень языковой компетентности (ЯК).

Цель исследования состоит в формировании ЯК на основе проектирования учебных видеоматериалов, редактирования в рамках программного обеспечения «Библио» и применения новых видеоматериалов на занятиях.

Задачи исследования:

– раскрыть содержание понятия «языковая компетентность» будущего специалиста ВМФ;

– проанализировать систему формирования языковой компетентности специалиста ВМФ;

– разработать методику проектирования учебных видеоматериалов и применения их на занятиях;

– провести экспериментальную проверку разработанной модели и методики, апробацию, оценку эффективности.

Научная новизна заключается в выявлении методических особенностей формирования ЯК.

Теоретическая значимость состоит в понимании термина «языковая компетентность» для анализа системы их формирования у будущих специалистов ВМФ.

Практическая ценность видится в проектировании и применении визуальных средств обучения на базе учебно-тренировочных комплексов профилирующих кафедр.

Успех военно-профессиональной деятельности будущего военного специалиста ВМФ на современном этапе взаимодействия с другими государствами на иностранном языке зависит от формирования необходимых ключевых (общекультурных и профессиональных) компетенций, неотъемлемым компонентом которых является соответствующий уровень их подготовки. Это говорит об актуальности темы данного научного исследования, основанного на общекультурных и профессиональных знаниях, с целью решения типовых задач труда специалиста ВМФ, чья деятельность сопряжена с иностранных языком, связанным с вопросами безопасности страны и направлением развития государства [2].

Формирование ЯК является актуальным направлением, поскольку создает условия для повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования обучающихся в связи с реформированием системы военного образования в рамках цифровизации [3–4].

Цифровизация включает в себя следующие ресурсы (см. рис. 1):



Рис. 1. Ресурсы цифровизации

В настоящее время основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) ВМФ направлена на формирование способности и готовности выпускника выполнять свои инструкции не только на русском, но и на иностранном языке при общении в смешанном экипаже в объеме функциональных обязанностей, в ходе проведения радиосвязи при прохождении нейтральных вод. Здесь следует отметить научные работы О.В. Парахиной, О.В. Фадейкиной, В.В. Сафоновой, М.Ю. Королевой и др., посвященные ЯК [5–8]. Специфика военного дела заключает в себе развитие когнитивных способностей для осуществления действий при принятии единственно правильного решения профессиональной задачи труда (ПЗД) в определённой ситуации с учётом минимального периода времени в условиях иноязычного общения.

Одной из технологий цифровизации образовательного процесса при формировании ЯК профессионалов ВМФ, учитывая закрытый характер учебного процесса в военных вузах, является разработка интерактивных электронных учебных изданий, соответствующих требованиям Единого стандарта электронного учебника и функционирующих на ПЭВМ, обучающихся под управлением отечественной операционной системы Astra Linux [9]. Внедрение IT-технологий в образование является требованием условий жизни, поскольку процесс цифровой трансформации охватил все сферы деятельности, включая военное образование.

Это новая технология организации образовательного процесса получения и усвоения знаний и умений, в том числе в рамках языковой подготовки, учитывающая особенности современного поколения обучающихся (клиповое – образно-эмоциональное мышление, информационная мобильность и т. д.) и позволяющая проектировать, редактировать, и параллельно формировать языковую компетентность специалистов ВМФ по всем видам речевой деятельности.

Мы предполагаем для формирования ЯК специалистов ВМФ в условиях цифровизации проектирование учебных видеоматериалов согласно тематическому плану с последующим их применением на практических занятиях (ПЗ) или в процессе самостоятельного и дистанционного обучения в новой оболочке «Библио». В комплект программного обеспечения «Библио» входят различные программы, позволяющие воспроизводить, проектировать и редактировать видеоматериалы по изучаемой тематике, а также проводить текущий и промежуточный контроль в форме тестирования при помощи редакторов тестов.

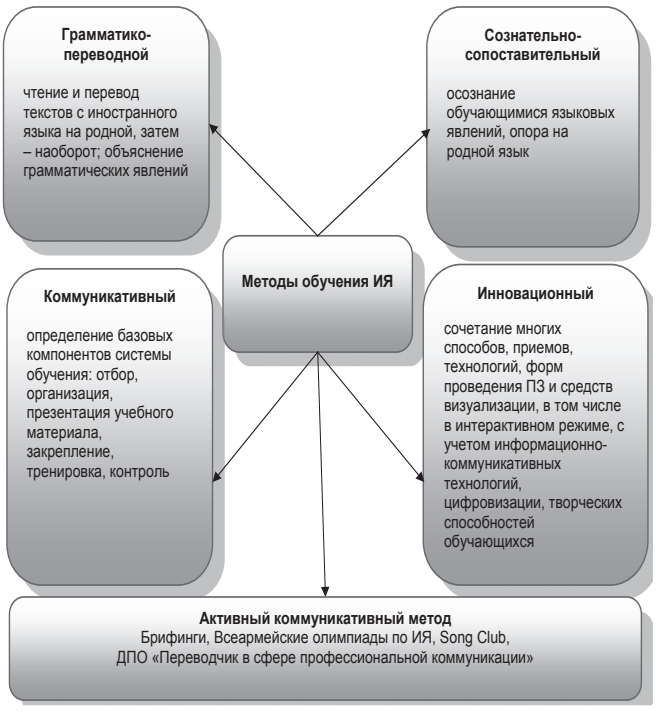


Рис. 2. Методы обучения ИЯ в системе высшего образования военно-морского вуза

В основе методики обучения ИЯ находятся научные труды отечественных и зарубежных ученых (Р.П. Мильруд, М.В. Кларин), посвященные как традиционным, так и инновационным составляющим, целью которых является формирование ЯК в области высшего образования военно-морского вуза [10; 11]. Особое внимание обращается на общедидактические, психологические, лингвистические и методические принципы обучения иностранным языкам, описанные в научных изысканиях таких авторов, как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова и др.) [12; 13; 14]. Специфика обучения в военно-морском вузе, совмещение служебной и образовательной деятельности в условиях сокращения учебных часов, отведенных на изучение иностранного языка, отсутствие языковой практики за рубежом учитывается в рамках теории коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного и проблемно-контекстного подходов. Определены методы обучения ИЯ на основе опыта педагогической деятельности профессорско-педагогического состава (ППС) кафедры иностранных языков (см. рис. 2).

Необходимо отметить, что данной методикой учитываются учебные и воспитательные цели обучения; возраст и уровень ЯК обучающихся; количество часов, отведённых на изучение аудиторной и самостоятельной подготовки. Считается, что каждый метод имеет свои положительные и отрицательные стороны, которые учитываются преподавателями при выборе подходов для формирования ЯК специалиста ВМФ.

В течение большого периода времени ведущими методами считались грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, коммуникативный с точки зрения традиционных подходов. Они имели свои положительные результаты. Современные условия диктуют использование новейших технологий в обучении ИЯ, инновационных методов, приемов, форм проведения ПЗ с помощью средств визуализации. В основе этих методик находятся информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) для интерактивных режимов работы в рамках цифровизации образовательного процесса (программная среда «Библио»). Бесспорно, происходит развитие творческих способностей обучающихся.

Учитывая специфику строгого распорядка дня и отведения времени на подготовку к занятиям в военно-морском вузе, ППС кафедры приходится постоянно придерживаться положений руководящих документов Минобороны России, регламентирующих процесс обучения на высоком методическом уровне. Следовательно, формирование ЯК будущего военного специалиста с целью ведения успешной военно-профессиональной деятельности на ИЯ возможно за счет более активной интеграции инновационных методов обучения на основе традиционных. А также современная тенденция обучающихся к восприятию визуализированной и цифровой информации, изменения в образе познавательной деятельности и стиле мышления, использование символической коммуникации, где обучающиеся становятся больше «пользователями», а не слушателями [11], приводят к тому, что неотъемлемой составляющей процесса обучения становятся такие методы, которые включают в себя различные средства визуализации и цифровизации учебного материала.

Кроме того, мы определили ведущую перцептивную модальность обучающихся с первого курса по пятый при помощи опросника С. Ефремцева [1] для правильного подбора необходимого средства визуализации или педагогической опоры (см. рис. 3).

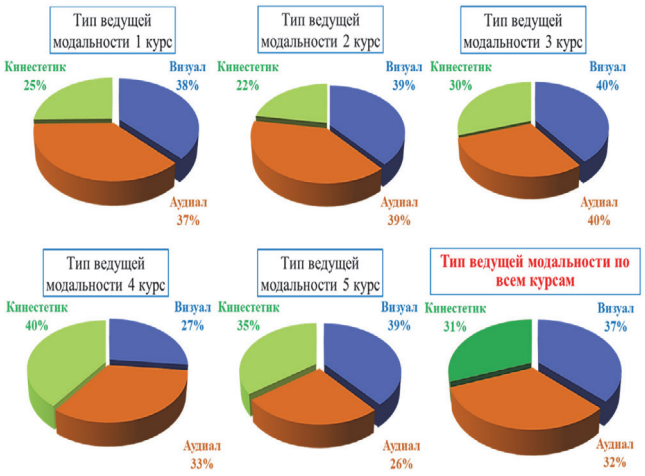


Рис. 3. Типы ведущей перцептивной модальности обучающихся

Опираясь на исследования в области систем педагогических опор Е.И. Чирковой, Черновец Е.Г., Е.М. Зориной, подчеркивающих универсальность и междисциплинарность данной системы, следует обратить внимание на педагогические опоры – «ориентиры» на всех этапах познавательной деятельности. Они приводят к концентрации своего внимания на существенном, помогая адаптировать и индивидуализировать процесс обучения. Диагностика перцептивной модальности показала, что ведущий тип восприятия у большинства обучающихся – аудио-

визуалы. Хотя на старших курсах преобладающий тип – кинестетики. Определив ведущий канал восприятия, а также склонность обучающихся к конкретно-образному мышлению, решению визуальных задач, необходимо подобрать канал восприятия и запоминания учебного материала, представленного визуально [15].

На начальном этапе обучения курсантам могут быть представлены ИЕ в виде изображений, схем, фотографий, опорных конспектов, звуковых материалов для введения и закрепления. Практика показывает, что учебный процесс в военно-морском институте подчинён в определенной степени алгоритмизации и клишированию. Поэтому, являясь естественным инструментом для структурирования, восприятия и отработки учебного материала в неязыковом техническом институте, использование простых рисунков, диаграмм, облаков слов, интеллектуальных карт позволяет сделать учебный процесс, в том числе по дисциплине «Иностранный язык», более продуктивным и доступным.

На старших курсах целесообразно взаимодействовать с профилирующими кафедрами, используя их учебно-тренировочные комплексы (УТК) с целью закрепления терминологии по специальности на иностранном языке. Считаем целесообразным совместными силами преподавателя и обучающихся проектировать учебные видеофильмы на УТК профилирующих кафедр при изучении темы «Моя специальность». Ситуации, максимально приближенные к реальным условиям речевого (военно-профессионального) общения, способствуют изучению ЛЕИ – объектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью в рамках иноязычного общения. Таким образом, подчёркивается эффективность средств аудиовизуального комплекса, способного поднять уровень учебно-познавательной мотивации и сформировать языковую компетентность. Также Е.И. Чиркова отмечает, что «действия влияют на мышление во всём и везде: при осуществлении разнообразных коммуникативных актов (в школе, в вузе, на работе, во взаимоотношениях с близкими). Память тела или, как ещё её называют, телесная память оказывается долговременней ментальной. Поэтому информация, подкреплённая соответствующими действиями, запоминается значительно лучше» [15].

Для подтверждения гипотезы была разработана методика формирования языковой компетентности будущих специалистов ВМФ на основе проектирования учебных видеофильмов (см. табл. 1), представляющая собой целостный творческий процесс, разбитый на определенные этапы и направленный на овладение каждым обучающимся способами приобретения как существующих, так и новых компетенций с учетом специфики обучения в военно-морском вузе.

Таблица 1

Методика проектирования учебных видеофильмов по дисциплине «Иностранный язык»

№ п/п	Этап	Содержание этапа
1.	Проектирование	Постановка цели в соответствии с учебной программой дисциплины «Иностранный язык». Согласование с профилирующими кафедрами. Выбор темы. Разработка концепции или выбор жанра будущего учебного видеофильма. Хронометраж видеофильма. Необходимые технические средства. Выбор ролей, распределение на группы
2.	Совместная работа обучающихся и преподавателя	Написание и редактирование сценария. Подготовка раскадровки. Съёмка учебного видеофильма. Монтаж в программной среде «Библио». Написание титров или закадровой речи. Запись фильма на учтенный носитель информации и включение его в электронный образовательный ресурс кафедры иностранных языков
3.	Презентация конечного продукта	Демонстрация готового учебного видеофильма в ходе практических занятий, самостоятельной работы, индивидуального или электронного обучения

Для достижения цели в решении профессиональных задач необходимо порождение знаний, умений и навыков для развития общекультурных и профессиональных компетенций. Согласно Л.С. Выготскому, при проектировании видеофильма образуется ситуация концептуального пространства для осваивания деятельности с погружением в задачу, обозначенную сценарием с целью осмысления и последующего этапа редактирования после обсуждения в рамках профессиональной направленности. Задачи сценария видеофильма редактируются в программной среде «Библио», освоенной обучающимися. Это свидетельствует о творческой составляющей процесса создания видеосюжетов, участии в ролях исполнителей и применении в учебном процессе с целью запоминания ЛЕИ для их дальнейшего использования в решении ПЗД, связанных с общением на английском языке.

Особенностью методики является применение профессионально ориентированного подхода к освоению профессиональной деятельности в рамках ИЯ по схемам «профессия – иностранный язык» и «иностранный язык – профессия». Лидирующее положение в данной методике занимает принцип профессиональной (междисциплинарной) направленности, предполагающий отбор лексических единиц информации (ЛЕИ) военно-профессиональной направленности, а также подъязыка специальности в целях служебного взаимодействия на иностранном языке. В научных изысканиях отмечены результаты выполнения педагогических тестов с помощью компьютерной поддержки в режимах тренинга и контроля [16; 17].

В ходе данного исследования проведена экспериментальная проверка методики. Эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса, был «горизонтальным» («вариантным»), то есть сравнивались «контрольная» и «экспериментальная» группы. В процессе эксперимента новая тема практического занятия в контрольной группе отрабатывалась под руководством преподавателя в аудитории кафедры ИЯ по традиционной модели обучения, а экспериментальная группа участвовала в проектировании учебного видеофильма (фильма-инструктажа) на УТК профилирующих кафедр. Далее видеофильмы загружались в программную среду «Библио», в которой обучающиеся редактировали, монтировали, озвучивали видеосюжеты, параллельно закрепляя терминологию по специальности. Затем учебные видеоматериалы применялись на практическом занятии по дисциплине «Иностранный язык» с целью закрепления ЛЕИ. Курсанты выполняли специально разработанные упражнения по тематике видеофильмов, созданных ими. Эксперимент показал, что среднее количество правильных ответов в экспериментальных группах в ходе проведения итогового теста-среза увеличилось (см. табл. 2).

Также в ходе подготовки к эксперименту и в процессе самого эксперимента проводился контроль равномерности подготовленности и обучаемости курсантов в каждой из групп. Для определения равномерности результатов и эффекта обученности был использован метод Гурвича П.Б., который показал, что в эксперименте принимали участие группы с равномерным распределением курсантов по уровню подготовленности. Результаты эксперимента не должны были зависеть от нескольких курсантов с выдающимися, отличными или, наоборот, со слабыми знаниями. Курсанты, принявшие участие в эксперименте, показали практически один уровень подготовки в начале эксперимента, что было подтверждено результатами входного контроля. Помимо этого, расчеты показали увеличение эффекта обученности и равномерности результатов в экспериментальной группе, что подтвердило положительный эффект использования методики формирования ЯК на основе проектирования и применения учебных видеофильмов (см. табл. 2).

Практические занятия с применением учебных видеофильмов открывают новые возможности мотивации изучения профессиональных терминов военно-морской тематики и демонстрирования уровня языковой подготовки участников данной методики, нацеленной на более интересную и доступную форму восприятия темы ПЗ, и способствуют лучшему запоминанию лексических единиц общего и терминологического характера.

Таблица 2

Результаты в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента

Результаты вычислений	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Среднее количество правильных ответов	20,54	2,63	24,67	29,79
Средний балл трех «худших ответов»	15,67	16	20	25
Средний балл группы без трех «худших ответов»	21,24	21,29	25,33	30,48
Средний балл без "лучшего" и "худшего"	20,55	20,59	24,64	29,77
Эффект обученности	76,27	77,58	81,08	83,92
Равномерность результатов	73,77	77,17	78,95	82,03

Эффект обученности более 70%, что говорит о достижении результата обучения.

Равномерность распределения более 65 %, что говорит о признании результатов данных эксперимента достаточно равномерными.

Кроме того, на основе анализа научных работ Т.П. Аванесовой, И.Н. Семеновой, А.В. Слепухина, В.Ф. Тенищевой обоснована целесообразность проектирования УВ на учебно-тренировочных комплексах профилирующих кафедр и их применения на практических занятиях [16–19].

В процессе анализа научных трудов отечественных и зарубежных авторов, посвящённых традиционным и инновационным методам формирования ИЯ в рамках цифровой трансформации военно-морского образования, были выбраны методики использования методов, приемов и форм проведения ПЗ с помощью средств визуализации. Совместная учебно-познавательная деятельность позволяет раскрыть творческий потенциал обучающихся в рамках их будущей профессии. Таким образом повышается мотивация курсантов, их интерес и индивидуализация в процессе проектирования учебных видеоматериалов в программной среде «Библио», формируется ЯК.

Библиографический список

1. *Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева.* Available at: https://r1.nubex.ru/s11003-7bb/f779_26/Аудиалы,%20визуалы,%20кинестетики.pdf
2. *Вестник военного образования:* научно-методический журнал Министерства обороны Российской Федерации. 2023; № 1 (40).
3. *Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
4. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 1 (49): 232–248.
5. Парахина О.В. *Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в системе дополнительного профессионального образования военно-морского вуза.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Калининград, 2016.
6. Фадейкина О.В. *Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбруг, 2001.
7. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. *Язык и культура*. 2014; № 1 (25): 123–141.
8. Королева М.Ю. *Профессионально ориентированная иноязычная подготовка курсантов военных вузов на основе компетентностного подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ялта, 2020.
9. *Российская операционная система Astra Linux*. Available at: https://astralinux.ru/
10. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом. *Иностранные языки в школе*. 2004; № 3: 34–40.
11. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта.* Москва: Луч, 2016.
12. Бим И.Л. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского):* учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001.
13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва, 2007.
14. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс:* пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
15. Чиркова Е.И., Черновец Е.Г., Зорина Е.М. Влияние движения тела на запоминание учебного материала при обучении английскому языку. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Орел: Издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2016; № 2 (71).
16. Аванесова Т.П. *Методология педагогического проектирования технологий электронного обучения специалистов военно-морского флота.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Новороссийск, 2021.
17. Аванесова Т.П., Попова А.В., Груздева Л.К., Груздев Д.Ю., Шверова Л.С., Никтовенко Е.Ю., Мефлех М.В., Цепордей О.В. *Актуальные психолого-педагогические, методические и лингвистические подходы к изучению информационных обучающих единиц:* коллективная монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
18. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 2: 34–39.
19. Тенищева В.Ф., Аванесова Т.П. Специфика применения программных продуктов при интегрированном обучении. *Известия вузов Северо-Кавказского региона. Технические науки*. Спецвыпуск. Проблемы водного транспорта. 2004: 95–98.

References

1. *Diagnostika dominiruyuschej perceptivnoj modal'nosti S. Efremceva.* Available at: https://r1.nubex.ru/s11003-7bb/f779_26/Audialy,%20vizualy,%20kinestetiki.pdf
2. *Vestnik voennogo obrazovaniya:* nauchno-metodicheskij zhurnal Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii. 2023; № 1 (40).
3. *Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 29.02.2024.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
4. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 1 (49): 232-248.
5. Parahina O.V. *Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih inzhenerov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya voenno-morskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2016.
6. Fadejkina O.V. *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti buduschih oficerov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinbrug, 2001.
7. Safonova V.V. Soizuchenie yazykov i kul'tur v zerkale mirovyh tendencij razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2014; № 1 (25): 123-141.
8. Koroleva M.Yu. *Professional'no orientirovannaya inoyazychnaya podgotovka kursantov voennyh vuzov na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yalta, 2020.
9. *Rossijskaya operacionnaya sistema Astra Linux*. Available at: https://astralinux.ru/
10. Mil'rud R.P. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam za rubezhom. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; № 3: 34-40.
11. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta.* Moskva: Luch, 2016.
12. Bim I.L. *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo):* uchebnoe posobie. Obninsk: Titul, 2001.
13. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva, 2007.
14. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinutyj kurs:* posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: AST: Astrel', 2010.
15. Chirkova E.I., Chernovec E.G., Zorina E.M. Vliyanie dvizheniya tela na zapominanie uchebnogo materiala pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Orel: Izdatel'stvo FGBOU VO «Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva». 2016; № 2 (71).
16. Avanesova T.P. *Metodologiya pedagogicheskogo proektirovaniya tehnologij `elektronnogo obucheniya specialistov voenno-morskogo flota.* Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Novorossijsk, 2021.
17. Avanesova T.P., Popova A.V., Gruzdeva L.K., Gruzdev D.Yu., Shverova L.S., Niktovenko E.Yu., Mefleh M.V., Cepordej O.V. *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie, metodicheskie i lingvisticheskie podhody k izucheniyu informacionnyh obuchayuschih edinic:* kollektivnaya monografiya. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017.
18. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Opredelenie i didakticheskaya konstrukciya metodiki ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2: 34-39.
19. Tenischeva V.F., Avanesova T.P. Specifika primeneniya programmnyh produktov pri integrirovannom obuchenii. *Izvestiya vuzov Severo-Kavkazskogo regiona. Tehnicheskie nauki*. Specvypusk. Problemy vodnogo transporta. 2004: 95-98.

Статья поступила в редакцию 10.05.24

УДК 37.026.6:372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-8-12

***Alksnit N.A.,** teacher, Biotech University; postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: alksnitna@mgupp.ru*

CRITERIA FOR THE EFFECTIVE DESIGN OF DIGITAL EDUCATIONAL MATERIALS FOR SYNCHRONOUS ONLINE LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL). The article is dedicated to the issue of optimizing educational materials for synchronous online classes in Russian as a Foreign Language (RFL). The main objective of the study is to systematize the accumulated pedagogical experience in the field of educational design concerning the development of digital educational materials to establish criteria for their effective presentation. The study synthesizes findings from instructional design, linguodidactics, and sociological research, underscoring the relevance of this investigation. Five aspects of successful digital educational material design are identified: 1) application of the principles of cognitive theory of multimedia learning, 2) consideration of attention distribution specifics in the online environment, 3) use of appropriate color schemes and fonts, 4) relevant graphical content, and 5) comprehensive aesthetic quality of the material. Based on these categories, recommendations for effective digital educational material design are formulated. The results may be beneficial for advancing the field of educational experience design in Russian language teaching instruction. The results may be useful in the development of the field of educational experience design based on Russian language learning.

Key words: **synchronous online lesson, Russian as a foreign language, teaching material, digital linguodidactics**

***Н.А. Алкснит**, преп., Российский биотехнологический университет, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: alksnitna@mgupp.ru*

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОФОРМЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СИНХРОННОГО ОНЛАЙН-УРОКА ПО РКИ

Статья посвящена проблеме оптимизации учебных материалов для синхронного онлайн-урока по РКИ. Основная задача исследования – систематизировать накопленный опыт в сфере педагогического дизайна относительно проектирования цифрового учебного материала для составления критериев его эффективного оформления. Обобщены результаты исследований в области педагогического дизайна, лингводидактики, социологических исследований, доказывающих актуальность исследования. Сформировано пять аспектов успешного оформления цифрового учебного материала: 1) воплощение принципов когнитивной теории мультимедийного обучения, 2) учёт специфики распределения внимания в онлайн-среде, 3) использование адекватной цветовой схемы и шрифтов, 4) релевантное графическое наполнение материала, 5) комплексная эстетичность материала. На основе этих категорий сформулированы рекомендации к эффективному оформлению цифрового учебного материала. Результаты могут быть полезны в развитии сферы дизайна образовательного опыта на базе обучения русскому языку.

Ключевые слова: **синхронный онлайн-урок, русский язык как иностранный, средство обучения, цифровая лингводидактика**

Онлайн-урок как специфический формат учебного взаимодействия спустя несколько лет с начала пандемии COVID-19 уже относительно устоялся и постепенно обрастает критериями эффективности. Так, например, параллельно ведётся исследовательская работа над аспектами успешной педагогической коммуникации [1], субъективной удовлетворённости обучением [2], формирования коммуникативной среды [3], проектирования интерактивности обучения [4; 5], факторами вовлеченности в процесс обучения [6] и критериями успешного онлайн-обучения [7] и др.

Постепенное развитие цифровой лингводидактики ставит перед преподавателями-практиками насущные вопросы, связанные с тем, как создавать учебные материалы для работы онлайн с учётом специфики когнитивной нагрузки во время работы с цифровыми текстами. Одним из ключевых аспектов данного анализа является понимание, что эффективное взаимодействие студентов с контентом в цифровой среде требует особых методов представления информации, учета особенностей восприятия информации в онлайн-среде и, что немаловажно, поддержания интерактивности. Современные исследования в области когнитивистики, лингводидактики, психолингвистики открывают новые горизонты для создания образовательных материалов, способствующих более точному пониманию материала, его усвоению, активному взаимодействию с ним.

Различные социологические исследования выявили несколько аспектов совершенствования цифрового обучения, среди которых выделяют потребности в разработке новых форм взаимодействия преподавателя и студентов, новых способов презентации информации и большего развития автономности студента в условиях пространственной отдалённости [8, с. 1341–1342]. Кроме того, отмечается, что без использования должных стратегий привлечения и удержания внимания на материале урока, студенты, находясь по ту сторону экрана, гораздо чаще позволяют себе отвлекаться, поскольку физическая дистанция притупляет чувство ответственности. Ввиду того, что онлайн-уроки на раннем и форсированном этапе своего внедрения носили преимущественно лекционный характер, они не были высоко оценены студентами с позиции эффективности и привлекательности, и в 2021 году были описаны предположения самих студентов по улучшению качества взаимодействия в цифровой онлайн-среде: повышение интерактивности общения на онлайн-занятии, подбор и использование средств мультимодальной презентации материала, игровых технологий разного рода, которые могли бы вовлекать студентов в обучение и поддерживать его интерес к познавательной активности [6, с. 198–199]. Наблюдения показывают, что многие комментарии, касающиеся вопросов оптимизации учебного процесса онлайн, обращены к наглядной составляющей обучения, и этим подтверждается актуальность исследования. Потребность студента в дополнительном модусе коммуникации, который поддерживал бы активную коммуникацию с другими участниками образовательного процесса и не позволял бы потерять нить учебного процесса, очевидна и представляется нам перспективным направлением. Наше исследование сфокусировано на важной для эффективного обучения наглядной составляющей онлайн-урока – на средствах обучения, которые преподаватели используют в процессе онлайн-урока, и их оптимальном оформлении с учетом ограничений и возможностей цифровой среды. Они являются объектом исследования. Одним из насущных вопросов стало предположение о том, что интерес к материалу, возникающий при предъявлении, необходим для дальнейшей продуктивной работы: что-то должно привлечь внимание студента и удержать его в условиях конкуренции с имеющимися в цифровой среде дистракторами внимания для дальнейшего эффективного обучения онлайн.

Целью исследования является сформулировать рекомендации к оптимальному оформлению учебного материала с учётом достоинств и ограничений цифровой среды, в которой он используется. Для достижения цели в рамках исследования были выполнены следующие задачи:

1. Изучение опыта отечественных и зарубежных ученых-методистов;
2. Экстрагирование сформулированных ими рекомендаций и результатов;
3. Обобщение сведений и классификация по категориям;
4. Оформление критериев на основе выделенных категорий;
5. Формулирование методических рекомендаций к оптимизации цифрового учебного материала.

Для решения поставленных задач были использованы методы теоретического анализа научной и научно-методической литературы, научного наблюдения и обобщения накопленного опыта методистов и преподавателей-практиков, а формулирование методических рекомендаций потребовало синтеза результатов, полученных эмпирически. Несмотря на то, что проанализированные нами данные взяты из фундаментальных и репрезентативных научных работ, полученные нами критерии оформления цифрового учебного материала требуют верификации на специфической аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, поскольку таких исследований на базе обучения русскому языку еще не проводилось, в чем состоит научная новизна. Теоретическая значимость работы заключается в расширении и дополнении положений дизайна образовательного опыта (Learning Experience Design), включающего подготовку материалов для обучения с учетом специфических параметров цифровой образовательной среды. Практическая значимость работы связана, во-первых, с тем, что данные выводы могут помочь преподавателям критически оценивать учебные материалы с точки зрения их релевантности и оптимизировать подачу материала таким образом, чтобы минимизировать возможную потерю интереса и концентрации на материале, а во-вторых, выделенные нами критерии оценки эффективности оформления могут быть полезны издателям цифровых дидактических материалов: подготовка контента, учитывающего специфику цифровой образовательной среды, может оказаться высоко востребованным на рынке.

Тексты, как основной ресурс языковых и речевых моделей, играют важную роль в формировании важных для освоения языка навыков. В онлайн-среде образовательный контент может представляться в различных форматах: от учебников до видеолекций и интерактивных заданий. Разработка и адаптация такого контента под условия цифровой среды для эффективного онлайн-обучения РКИ требует особенного анализа.

Цифровая среда характеризуется нелинейностью, мультимодальностью, то есть способностью транслировать информацию через несколько каналов связи одновременно, и интерактивностью. Так как обучение иностранному языку по определению базируется на коммуникативном подходе как ведущем, а онлайн-коммуникация обладает рядом особенностей и также, особенно в цифровой среде, предполагает параметр мультимодальности, мы считаем необходимым включение визуального модуса в анализ педагогического взаимодействия в рамках онлайн-урока. Внимание к мультимодальности коммуникации в качестве основополагающей характеристики онлайн-обучения открывает новые горизонты для анализа педагогического взаимодействия в онлайн-формате. Это также предоставляет перспективные возможности для повышения уровня вовлечённости студентов благодаря применению специализированных цифровых инструментов взаимодействия [6, с. 203].

Мультимодальность человеческой коммуникации бесспорна, и, несмотря на дистанцию между участниками общения, цифровая коммуникация не только не лишена мультимодальности, но и дополняется новыми модусами. Так, например, ограничение участника общения рамками отображения с камеры не позволяет ему в полной мере использовать весь арсенал жестов, доступных в личном общении, однако это восполняется возможностью использовать инструменты цифровой среды: средства привлечения внимания (например, цифровой жест “поднять руку”), средства дополнительной аннотации, чат, эмотиконы и др. В этом отношении презентуемые в процессе урока материалы также способны нивелировать отмеченные ограничения онлайн-среды и помочь преподавателю организовать взаимодействие участников образовательного процесса наиболее эффективным способом.

Подготовка качественных демонстрационных материалов для проведения онлайн-уроков должна опираться на 1) фактор мультимодальности цифровой среды; 2) конфигурационные особенности, диктуемые используемой программой видеозвонков, 3) особенности восприятия информации в цифровом формате, включая особенности распределения внимания, 4) наличие большего количества дистракторов (по сравнению с аудиторной работой) и конкуренции за внимание учащегося [9, с. 32]; 5) потребность учащегося в наглядном предъявлении материала.

Дидактические материалы, демонстрируемые учащимся на синхронном онлайн-уроке, на поверку оказываются более важными для них, чем изображение преподавателя. Такое распределение внимания вполне может быть оправдано ввиду того, что синхронный онлайн-урок базируется на заранее подготовленной презентации (изолированно или в сочетании с другими цифровыми средствами

обучения), которая занимает большую площадь экрана при демонстрации. Это также подтверждается различными исследованиями методом айтрекинга (то есть отслеживания фиксаций взгляда респондентов на контенте). Исследования выявили, что внимание к элементам интерфейса онлайн-урока распределяется неравномерно: только 20% относительного времени рассматривания пришлось на изображение с камеры преподавателя, 10% – на техническую зону (цифровые инструменты взаимодействия), тогда как контент онлайн-урока оставался в фокусе внимания студентов на протяжении 70% времени [10]. Актуализируется поиск оптимального визуального оформления учебных материалов для онлайн-занятий, которое позволяло бы заинтересовать студентов, активизировать их познавательную активность и сфокусировать их внимание на нужном элементе материала.

Был предложен особый подход к дизайну онлайн-курса как в системе педагогического дизайна и трёх факторов визуальной стороны онлайн-обучения: графического дизайна, визуальной коммуникации и дизайна пользовательского интерфейса [11, с. 136]. Постулируется соотнесение факторов обучения (особенностей аудитории, целей, формата обучения и др.) со спецификой визуального оформления средств обучения, передающих основное содержание обучения и предлагающих понятную навигацию по контенту.

Как представляется, учебный материал является средством не только обучения, но и модерации взаимодействия студентов друг с другом или с материалом на занятии. Наличие определенных однозначно читаемых символов (иконок, цвета, компиляции материала) позволяет реализовать четкую навигацию по канве урока. Предполагается, что студент, взглянув на слайд, должен точно понять свою учебную задачу и приступить к её выполнению. Проектирование ученического опыта (в зарубежных источниках этот термин функционирует как LxD – Learning Experience Design) имеет много общего с UX/UI дизайном: оно подразумевает размещение определенных визуальных стимулов, которые считывались бы студентом и позволяли бы ему распределять свою когнитивные ресурсы и вести его взгляд на протяжении всего урока. Для того чтобы оценить, как теоретические положения воплощаются на практике, необходимо обратиться к анализу литературы, посвященной восприятию и обработке цифровых текстов и педагогическому дизайну, а также к принципам когнитивной теории мультимедийного обучения.

1. Принципы CTML и их применимость в лингводидактике

В дидактике были описаны наиболее удачные способы передачи информации через взаимосвязанное использование различных модусов и так называемые дистракторы внимания, то есть элементы, препятствующие корректному и точному восприятию материала. Фундаментальной работой в этом отношении является когнитивная теория мультимедийного обучения (CTML, Cognitive Theory of Multimedia Learning) американского исследователя Ричарда Майера [12], содержащая описание особенностей восприятия мультимодального материала и эмпирически подтвержденные принципы конструирования учебного контента, учитывающие объем когнитивной нагрузки при его восприятии. Положения, выдвинутые в когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера (Cognitive Theory of Multimedia Learning, CTML), отобразились в описании наиболее эффективного пути использования различных модусов (вербальных, графических, аудиальных) в мультимедийной презентации знаний, способной обеспечить качественное усвоение информации с точки зрения процесса восприятия и активного обращения с информацией. В связи с этим также отмечается, что мультимодальный цифровой формат, апеллирующий к разным каналам восприятия, способствует развитию потенциально востребованных навыков извлечения информации и синтезированию смысла, полученного из разных источников, в одно целое, а также использование интерактивных функций цифрового текста [13, с. 89].

Однако не все принципы мультимедийного обучения могут быть признаны актуальными в отношении лингводидактики. Так, например, была выявлена ограниченная применимость общедидактических принципов Р. Майера (модальности, сегментации, избыточности) для частных случаев обучения иностранным языкам [14, с. 118–126]. Отметим важный вывод: принцип избыточности, в соответствии с которым усвоение информации проходит успешнее, когда видят анимацию и слышат устное объяснение вместо комбинации анимации, устного объяснения и текста, оказался нерелевантным в ситуации использования видеороликов, сопровожденных субтитрами, поскольку для иностранных учащихся наличие субтитров, в противовес сформулированному принципу, упростило восприятие текста и в процессе “не создавало больше когнитивной нагрузки, чем видео без субтитров” [14, с. 121]. Некоторые приведённые в статье выводы О.Ф. Кривенко также подкрепляются нашими данными структурированного опроса в рамках пилотного эксперимента методом айтрекинга [15]: видеоряд (чем, собственно, и является онлайн-урок), подкрепленный дополнительным вербальным модусом (в данном случае это был текст-дублёр речи преподавателя на слайде), снимает трудности восприятия нового материала и был положительно оценен респондентами-иностранцами с точки зрения удобства. Кроме того, это соотносится также и с принципом модальности (об использовании устной речи в сочетании с визуальными наглядными материалами с большей продуктивностью, чем письменного текста в сочетании с теми же визуальными элементами) и является продуктивным с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного: принцип наглядности, реализуемый через предъявление языковых примеров в виде печатного текста, необходим при изучении иностранного языка. Всё это вкупе даёт возможность судить о потребности актуализации принципов мультимедийного обучения в контексте обучения иностранным языкам.

2. Особенности распределения внимания в цифровой среде

Цифровое чтение характеризуется прерывистостью и перепрыгиванием – это «часто фрагментированное чтение» [16]. Внимание пользователя в цифровой среде нелинейно, происходит быстрое и выборочное чтение с выделением ключевых слов. Работа с подобным явлением требует от преподавателя учёта стратегий чтения таких материалов для конфигурации их элементов таким образом, чтобы фокусировать внимание студента на конкретном фрагменте.

В этом отношении интересно исследование дизайна, привлекающего внимание к разным элементам сайта в зависимости от конфигурации их относительно друг друга. Отмечается, что у каждого варианта конфигурации есть свои достоинства и недостатки: так, анимации, расположенные в центре иллюстрации и самые важные по содержанию элементы, расположенные вверху сайта, активно перетягивают внимание на себя, затем следует игнорирование статичных элементов или элементов, расположенных на других областях сайта. Отмечается и своеобразная конкуренция элементов: например, два анимированных изображения, предъявленных в одно время, расцениваются как равнозначные по значению и дробят внимание, а расположение наиболее важной информации в верхней части сайта может провоцировать её перегруженность и бессистемность при слишком большом количестве элементов. Продуктивным также считается расположение информации с использованием колонок, позволяющих структурировать информацию и побуждать к поисковому чтению текста, однако оно воспринимается менее эстетичным и привлекательным [17, с. 17–18].

Такая категория, как эстетичность учебных материалов, играет важную роль в образовательном процессе, так как визуально приятные и привлекающие внимание ресурсы способствуют улучшению восприятия и запоминанию информации. Когда материалы оформлены красиво и продуманно, они вызывают положительные эмоции у учащихся, что повышает их мотивацию и интерес к обучению. Яркие иллюстрации, гармоничные цветовые схемы и аккуратная верстка не только делают обучение более увлекательным, но и помогают лучше структурировать материал, облегчая процесс его усвоения, однако в этом случае может существовать ограничение по количеству элементов, которые можно разместить на материале. Таким образом, цветовая схема, параметры шрифта, количество и качество графических элементов и эстетичность материала в целом являются не менее важными характеристиками цифрового учебного материала.

3. Цвет

Цвета считаются достаточно эффективным инструментом привлечения внимания, что активно используется и в цифровых, и в печатных текстах. Одно из обнаруженных нами исследований показало, что добавление случайных цветов к текстовым меткам на черно-белом изображении улучшает запоминание и различение текстовых элементов [18, с. 281], что, в том числе, соотносится с принципом сигналов Р. Майера, заключающегося в том, что визуально выделенные ключевые слова положительно влияют на скорость и качество восприятия материала.

Существуют следующие рекомендации для веб-дизайна, которые применимы и к учебным материалам как цифровым текстам, также существующим и функционирующим в онлайн-среде:

1) использование доминантного цвета, вызывающего эмоции в соответствии с целями дизайна;

2) выверенное и целенаправленное использование цвета (например, для выделения ключевых слов или навигации между элементами);

3) использование корректно сбалансированных оттенков, не влияющих негативно на удобство чтения материала;

4) подбор цветового оформления в зависимости от сложности контента: более трудный материал требует более лаконичного дизайна.

Причём также отмечается, что, несмотря на личные предпочтения и субъективность в восприятии цвета, теплые цвета гораздо сильнее возбуждают и вовлекают зрителя, тогда как холодные оттенки дарят чувство комфорта, а выделение серым воспринимается как что-то менее важное, чем остальное. Итак, сочетание корректного цветового дизайна с черным, белым или серым текстом поможет создать необходимый контраст и гармонию материала [18, с. 289–290], что, несомненно, должно учитываться при подготовке любых материалов, предназначенных для чтения онлайн.

4. Шрифт

Удобство чтения текста с экрана достигается при соблюдении нескольких ключевых параметров: размера букв, сближенности букв друг с другом, межстрочного интервала, длины строки [11, с. 138]. Эти данные не подкрепляются четкими рекомендациями по выбору кегля и параметров интервала, и мы предполагаем, что это может зависеть как от типа текста, так и от его объема. Основной принцип заключается в создании комфортных условий беспрепятственного прочтения текста, с этой целью обеспечиваются небольшие, но ощутимые межбуквенные и межстрочные интервалы. Важно также выбирать удачные сочетания шрифтов. Для экранов предпочтительны шрифты без засечек, так как они обеспечивают лучшую разборчивость написанного. Необходимо сохранять единообразие в размере и стиле шрифта по всему материалу, чтобы избежать визуального беспорядка. Допустимо использовать не более двух стилей шрифта с условием использования одного для заголовка. Существует также рекомендация к выров-

ниванию текста по левому краю, центрирование текста считается допустимым только для заголовков. Релевантным кажется и правило 90-9-1: 90% текста должно быть написано простым шрифтом, 9% может быть более декоративным, и 1% может быть художественным и использоваться в целях украшения [19]. Вариации в шрифте, такие как жирный или курсив, следует применять экономно и только для выделения действительно важных элементов, чтобы не отвлекать внимания от основного содержания.

5. Графические элементы

Принцип использования мультимедиа в обучении заключается в поддержке текстового содержания графическими, визуально воспринимаемыми элементами, которые способны улучшить качество понимания контента. Однако отмечается, что не вся графика разнородна по своей силе: различают инструктивные (instructive), декоративные (decorative) и привлекательные (seductive) иллюстрации. Инструктивные иллюстрации напрямую связаны с текстовым содержанием материала, дополняют его, упрощая восприятие, тогда как привлекательные иллюстрации имеют высокую интересность для их наблюдателей, но их предъявление не напрямую связано с образовательными целями. Декоративные иллюстрации используются в целях украшения материала. Имеются данные, подтверждающие влияние наличия графических элементов на субъективную удовлетворенность обучения: использование графики напрямую связано с теорией эмоционального интереса, теорией эмоционального дизайна и с мотивацией [20, с. 1623]. Несмотря на то, что любые рисунки и изображения способны повысить интерес к материалу, только инструктивные графические элементы являются релевантными по отношению к содержанию материала, поэтому имеют большее влияние на успех образовательной деятельности, а также на желание студентов учиться. Включение в материалы привлекающих внимание иллюстраций также по-своему оправданно: несмотря на то, что она может сильно отвлекать от содержания конкретного материала, её использование вызывает положительные эмоции и удовольствие, что сказывается на общей эмоциональной оценке процесса обучения. В аспекте преподавания РКИ привлекательная графика, с одной стороны, конечно, способна отвлечь от важной содержательной составляющей, но в то же время, с другой стороны, её можно использовать как двигатель для дискуссии или развития продуктивных видов речевой деятельности.

6. Эстетичность материала

Необходимо также учитывать фактор общей эстетичности учебных материалов, которая базируется на взаимосвязанном взаимодействии всех вышеперечисленных критериев. Описано влияние эмоций на внимание, мотивацию и вовлеченность человека, которые вкупе оказывают свое воздействие и на общую академическую успеваемость. Эстетичный дизайн материалов может стать источником позитивных эмоций и вдохновения, способствуя положительному опыту обучения, а также влияя на мотивацию, вызывая интерес и усиливая внимание студентов во время их взаимодействия с материалом [19]. Наши предыдущие исследования позволили выявить, что самым активно используемым форматом цифрового учебного материала является слайд как структурная единица презентации [21, с. 486; 22, с. 384]. Более детальный анализ позволил выявить следующую закономерность: преподаватели в большей степени склонны размещать в презентациях вырезки или фотографии отдельных заданий из имеющихся у них оцифрованных версий учебников и учебных пособий, чем создают контент самостоятельно, что, безусловно, экономит время подготовки к занятиям, однако нарушает авторское право и накладывает определенные ограничения на возможность корректного отображения информации: готовые снимки экрана и фотографии (которые, помимо всего прочего, могут быть сделаны под углом, препятствуя чтению) подвергаются изменению размера, деформируются, в то же время они могут быть не лучшего качества – все эти как будто бы не столь важные факторы влияют на привлекательность конечного материала для студента. Это же касается и качества подобранных иллюстраций, плавности анимированных изображений, видео и др. Таким образом, кажется важным разрабатывать критерии эстетичного наполнения материала ввиду его ведущей роли в привлечении внимания.

Получается, что перед преподавателем стоит трудная задача – грамотное использование различных модусов коммуникации, соответствующее целям и задачам урока, позволяющее чётко транслировать текущие учебные задачи и, следовательно, способствующее поддержанию вовлечённости в учебный процесс. Таким образом, эффективная педагогическая коммуникация на онлайн-уроке должна реализовываться на основе учебного материала, созданного с опорой на мультимодальность цифровой среды и предполагающего грамотную комбинацию различных модальностей в зависимости от дидактических целей. Так, например, изучение нового грамматического материала, по нашим предположениям, может реализовываться при помощи поэтапной презентации материала (слайдов) и должно иметь лаконичную цветовую схему (ввиду объективной трудности грамматики русского языка для иностранных учащихся), высокую контрастность, шрифтовые или цветовые выделения наиболее существенных аспектов правила. Так как презентация нового грамматического материала предположительно может быть реализована в виде таблицы (которая сама по себе является высокоинформативным, но трудным для восприятия компонентом), сопровождение её дополнительными средствами визуализации (изображениями, анимациями, видео и др.) кажется избыточным, тогда как предъявление нового лексического материала (например, глаголов движения с приставками) не может обойтись без него. Однако использование слайдов закономерно имеет свои ограничения: объем учебного материала разнится в зависимости от уровня языка, и преподавателю-практику необходимо будет идти на компромиссы в использовании мультимедиаресурсов. Если при аудиторной форме обучения преподаватель всегда может воспользоваться печатными материалами, то онлайн-формат обучения практически лишен такой возможности. Учитывая конфигурацию интерфейса онлайн-урока (горизонтальное расположение материала, наличие изображения с камеры преподавателя и др. факторы), этот формат представления информации не всегда кажется удачным. Как представляется, эта ситуация решается использованием цифровых текстов других форматов, например, лонгридов, которые также имеют свой методический потенциал в качестве учебного материала с преобладающей вербальной модальностью [14, с. 80–82] и могут использоваться при обучении чтению.

Итак, предпринята попытка вывести краеугольные принципы оформления дидактического материала, базирующиеся на выводах существующих теоретических работ и эмпирических исследований:

1. Визуальное оформление: цветовая схема, контрастность, использование достаточного размера шрифта (отсутствие затруднений при прочтении).
2. Простота восприятия (корректное воплощение принципа модальности, отсутствие трудностей понимания при восприятии материала – дистракторов внимания).
3. Использование релевантных графических элементов в зависимости от цели предъявления.
4. Информативность и сегментарность контента (предъявление материала небольшими законченными смысловыми фрагментами, адекватная загруженность единицы материала).
5. Целостность и ясность цели предъявления: соответствие материала целям обучения, прозрачность предъявляемой информации и понятность инструкций для студентов. Методическая целесообразность использования модусов.

Таким образом, результаты анализа позволяют нам сформулировать следующие рекомендации к оформлению цифровых учебных материалов для синхронного онлайн-урока:

1. Предпочтительно использовать сочетание черного текста на белом фоне с яркими иллюстрациями и применять шрифт без засечек размером не менее 16 пунктов для обеспечения хорошей читаемости.
2. Необходимо использовать различные модальности для передачи информации, избегать избыточных декоративных элементов и контента, не связанных с основным материалом. Подбор сочетания модальностей должен проходить в зависимости от образовательных целей.
3. Иллюстрации в презентации должны либо объяснять материал, либо привлекать внимание и стимулировать обсуждение. Также важна оценка качества иллюстраций по четкости и различимости деталей.
4. Для поддержания темпа урока подразумевается деление контента на логически завершённые фрагменты. Если материала слишком много, необходимо разделить его на несколько слайдов и повторить инструкцию на каждом из них.
5. Необходима проверка оформления учебного материала на соответствие задачам и содержанию обучения, наличие точных, легко считываемых из дизайна инструкций к выполнению. Регуляция степени мультимодальности контента также должна зависеть от целей обучения.

Одной из главных рекомендаций является методическая оправданность использования визуальных модусов в учебных материалах в зависимости от целей и задач конкретного урока или его этапов.

Нами были выполнены все поставленные задачи и определены аспекты рассмотрения цифрового учебного материала с позиции его оптимизации. Визуализация является мощным инструментом в обучении РКИ, способным значительно повысить эффективность усвоения материала. Вопросы организации визуальных материалов, применяемых на онлайн-занятиях, могут стать толчком к дальнейшему изучению визуальных стратегий в обучении РКИ и их адаптации под нужды современных обучающихся. Визуальное оформление средств обучения играет ключевую роль в обеспечении успешного и эффективного обучения РКИ в онлайн-формате, и его развитие должно быть одним из приоритетных в образовательной современной образовательной практике.

Библиографический список

1. Ляшенко Т.В. Стратегии педагогической коммуникации на онлайн-уроке по РКИ: эмпирический анализ по материалам корпуса RuTOC. *III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023: 372–375.
2. Родионова К.Е. Онлайн-уроки, которые нравятся студентам: количественное исследование факторов удовлетворенности синхронным онлайн-обучением. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 5: 81–89.
3. Лебедева М.Ю., До У. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах. *Русистика*. 2023; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-sredy-sinhronnogo-onlayn-uroka-po-russkomu-yazyku-v-kitayskih-gruppah

4. Глотова А.В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения. *Открытое образование*. 2020; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-doska-kak-sredstvo-organizatsii-gruppovoy-raboty-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze-v-usloviyah
5. Ныгметова Б.Д., Перескокова К.О., Камешева Ю.О., Акылбекова А.К., Алимова Ш.Ж. Организация интерактивного обучения на онлайн-уроках иностранного языка. *МНИЖ*. 2022; № 3-3 (117). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-interaktivnogo-obucheniya-na-onlayn-urokah-inostrannogo-yazyka
6. Алкснит Н.А. Коммуникация и вовлечённость на онлайн-уроке по РКИ: поиск решений на основе корпуса RuTOC. *Преподаватель XXI век*. 2023; № 3-1: 195–211.
7. Пашковская С.С. Как подставить плечо, а не подножку студентам во время онлайн-обучения русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2021; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podstavit-plecho-a-ne-podnozhku-studentam-vo-vremya-onlayn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu
8. Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку: ожидания преподавателей. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2022. № 7: 1339–1343.
9. Лебедева М.Ю. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде. *Русский язык за рубежом*. 2020. № 2(279): 27-33.
10. Stickler U., Shi L. Eye movements of online Chinese learners. *CALICO Journal*. 2015; № 32 (1): 52–81.
11. Ширинкина Е.В. Дизайн образовательного контента: инструментарий визуализации. *Эргодизайн*. 2022; № 2 (20): 136–142.
12. Mayer RE. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge Handbooks in Psychology.* Cambridge University Press, 2005: 31–48.
13. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд. *Перспективы науки и образования.* 2020; № 4 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-tsifrovyh-tekstov-mezhdistsiplinarnyy-vzglyad.
14. Кривенко О.Ф. *Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
15. Алкснит Н.А. Пилотное исследование аспектов мультимодальной коммуникации на онлайн-уроках по РКИ методом айтрекинга. *III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023: 49–53.
16. Hillesund T. *Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper*. 2010. Available at: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762/2504
17. Sutcliffe A., Namoun A. Getting the message across: Visual attention, aesthetic design and what users remember. *DIS '08: Proceedings of the 7th ACM conference on Designing interactive systems*. 2008: 11–20.
18. Kimmons R. Color Theory in Experience Design. *Learner and User Experience Research: An Introduction for the Field of Learning Design & Technology*. 2020.
19. West D., Allman B., Hunsaker E., Kimmons R. Visual Aesthetics. *Visuals in Learning Design*. 2022. EdTech Books. Available at: https://edtechbooks.org/design/visual_aesthetics
20. Sung E., Mayer R.E. When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computer in Human Behavior*. 2012. 28: 1618–1625.
21. Алкснит Н.А. Анализ семиотической составляющей онлайн-занятия (в аспекте лингводидактики). *Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителя-филолога:* материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 90-летию Воронежского государственного педагогического университета. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022: 483–487.
22. Алкснит Н.А. Феномен цифрового дидактического материала (на примере синхронного онлайн-обучения РКИ). *Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России:* материалы Международного форума, посвящённого Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024: 381–385.

References

1. Lyashenko T.V. Strategii pedagogicheskoj kommunikacii na onlajn-uroke po RKI: `empiricheskij analiz po materialam korpusa RuTOC. *III Kostomarovskij forum. Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2023: 372-375.
2. Rodionova K.E. Onlajn-uroki, kotorye nravyatsya studentam: kolichestvennoe issledovanie faktorov udovletvorennosti sinhronnym onlajn-obucheniem. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 5: 81-89.
3. Lebedeva M.Yu., Do U. Formirovanie kommunikativnoj sredy sinhronnogo onlajn-uroka po russkomu yazyku v kitajskih gruppah. *Rusistika*. 2023; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-sredy-sinhronnogo-onlayn-uroka-po-russkomu-yazyku-v-kitayskih-gruppah
4. Glotova A.V. Onlajn-doska kak sredstvo organizacii gruppovoj raboty studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze v usloviyah `elektronnogo obucheniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2020; № 4. Available at: `https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-doska-kak-sredstvo-organizatsii-gruppovoy-raboty-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze-v-usloviyah
5. Nygmetova B.D., Pereskokova K.O., Kamesheva Yu.O., Akylbekova A.K., Alimova Sh.Zh. Organizaciya interaktivnogo obucheniya na onlajn-urokah inostrannogo yazyka. *MNIZh*. 2022; № 3-3 (117). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-interaktivnogo-obucheniya-na-onlayn-urokah-inostrannogo-yazyka
6. Alksnit N.A. Kommunikaciya i vovlechennost' na onlajn-uroke po RKI: poisk reshenij na osnove korpusa RuTOC. *Prepodavatel' XXI vek*. 2023; № 3-1: 195-211.
7. Pashkovskaya S.S. Kak podstavit' plecho, a ne podnozhku studentam vo vremya onlajn-obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2021; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podstavit-plecho-a-ne-podnozhku-studentam-vo-vremya-onlayn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu
8. Lebedeva M.Yu. Cifrovaya transformaciya v obuchenii russkomu yazyku: ozhidaniya prepodavatelej. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2022. № 7: 1339-1343.
9. Lebedeva M.Yu. Sinhronnyj onlajn-urok po RKI kak osobaya forma obucheniya v cifrovoj srede. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020. № 2(279): 27-33.
10. Stickler U., Shi L. Eye movements of online Chinese learners. *CALICO Journal*. 2015; № 32 (1): 52-81.
11. Shirinkina E.V. Dizajn obrazovatel'nogo kontenta: instrumentarij vizualizacii. *`Ergodizajn*. 2022; № 2 (20): 136-142.
12. Mayer RE. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge Handbooks in Psychology.* Cambridge University Press, 2005: 31-48.
13. Lebedeva M.Yu., Veselovskaya T.S., Kupreschenko O.F. Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya cifrovyh tekstov: mezhdisciplinarnyj vzglyad. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 4 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-tsifrovyh-tekstov-mezhdistsiplinarnyy-vzglyad.
14. Krivenko O.F. *Metodicheskij potencial cifrovyh mul'timodal'nyh tekstov v obuchenii RKI.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
15. Alksnit N.A. Pilotnoe issledovanie aspektov mul'timodal'noj kommunikacii na onlajn-urokah po RKI metodom ajtrekinga. *III Kostomarovskij forum. Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2023: 49-53.
16. Hillesund T. *Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper*. 2010. Available at: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762/2504
17. Sutcliffe A., Namoun A. Getting the message across: Visual attention, aesthetic design and what users remember. *DIS '08: Proceedings of the 7th ACM conference on Designing interactive systems*. 2008: 11-20.
18. Kimmons R. Color Theory in Experience Design. *Learner and User Experience Research: An Introduction for the Field of Learning Design & Technology*. 2020.
19. West D., Allman B., Hunsaker E., Kimmons R. Visual Aesthetics. *Visuals in Learning Design*. 2022. EdTech Books. Available at: https://edtechbooks.org/design/visual_aesthetics
20. Sung E., Mayer R.E. When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computer in Human Behavior*. 2012. 28: 1618-1625.
21. Alksnit N.A. Analiz semioticheskoj sostavlyayuschej onlajn-zanyatiya (v aspekte lingvodidaktiki). *Sovremennaya yazykovaya situaciya i sovershenstvovanie podgotovki uchitelya-filologa:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj onlajn-konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 483-487.
22. Alksnit N.A. Fenomen cifrovogo didakticheskogo materiala (na primere sinhronnogo onlajn-obucheniya RKI). *Yazyk i kul'tura v aspekte problem yazykovogo obrazovaniya sovremennoj Rossii:* materialy Mezhdunarodnogo foruma, posvyaschennogo Godu pedagoga i nastavnika i 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2024: 381-385.

Статья поступила в редакцию 24.05.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-12-15

Anyushenkova O.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

ENHANCING SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE: THE POWER OF AN ASYNCHRONOUS INTERACTIVE LEARNING SYSTEM. During foreign language learning, it is necessary to train all four core language skills: listening, speaking, reading, and writing. In speaking practice, it is crucial for learners to receive immediate feedback from their teachers. However, this requires teachers to be present simultaneously with learners to assist them in practicing. This limitation per-

sists in online learning environments. In the article, the author focuses on asynchronous and interactive learning support systems that adapt to individual learners to overcome these restrictions. The author analyzes existing learning support systems, which primarily recommend content based on assessments of indicators such as knowledge level and emotions. However, these systems cannot evaluate learners' speaking levels, including free communication. Therefore, the researcher proposes recommendations for creating an interactive asynchronous system that can provide learners with flexible feedback in speaking practice without limiting the time and place for practice. Such a system will allow teachers and educational institutions to reduce their costs, and students will have unlimited practice in speaking.

Key words: **foreign language, speaking practice, learning support system, interactivity, asynchrony**

О.Н. Анюшенкова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ АСИНХРОННОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

При изучении иностранного языка необходимо тренировать все основные языковые навыки: аудирование, говорение, чтение и письмо. Во время разговорной практики изучающим язык очень важно получать немедленную обратную связь от своих преподавателей. Однако для этого требуется, чтобы преподаватель непосредственно и одновременно находился вместе с учащимися для своевременной помощи им в практике. Это ограничение по-прежнему существует в случае онлайн-обучения. В данной статье, чтобы устранить эти ограничения, автор фокусируется на системах поддержки интерактивного и асинхронного обучения, адаптирующихся к отдельным учащимся. Автор проанализировала существующие системы поддержки обучения, которые в большинстве своем просто рекомендуют контент на основе оценки некоторых показателей, таких как уровень знаний и эмоций, они не могут оценить уровень разговорной речи учащихся, включая свободное общение; и предлагают рекомендации по созданию интерактивной асинхронной системы, которая может дать учащимся гибкую обратную связь в разговорной практике, не ограничивая время и место для практики. Такая система позволит педагогам и учебному заведению сократить свои расходы, а учащимся – неограниченно практиковаться в разговорной речи.

Ключевые слова: **иностранный язык, разговорная практика, система поддержки обучения, интерактивность, асинхронность**

Актуальность данной работы заключается в том, что владение иностранными языками является острой необходимостью в современном мире. В процессе изучения иностранного языка учащемуся необходимо тренировать все основные языковые навыки: аудирование, говорение, чтение и письмо. Во время наработки высших навыков, таких как аудирование и говорение, очень важно получать немедленную обратную связь от преподавателей, что требует от учеников и педагогов находиться в одном месте и в одно время. Современные технологии в виде асинхронных интерактивных приложений могут устранить эти ограничения, что даст возможность учащимся практиковать устную речь на иностранном языке с немедленной обратной связью и в любое удобное время.

Цель данного исследования – проанализировать, какая асинхронная интерактивная система обучения может дать учащимся гибкую обратную связь в разговорной практике на иностранном языке [1], при этом, не ограничивая время и место; предложить рекомендации и очертить необходимые требования по организации подобной интерактивной системы.

На пути к этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) данная система должна проверять нетипичные ответы, например, свободную речь, что намного сложнее, чем разработать достаточно простую систему, проверяющую правильность выбора учащимися, заранее подготовленные ответы;

2) данная система должна различать и учитывать эмоциональное состояние учащихся, так как это существенно влияет на их мотивацию в изучении иностранного языка, следовательно, и на их достижения [2]. Лишь немногие программы оценивают эмоциональное состояние учащихся, собирая и обрабатывая такую информацию, как выражение лица, голос и т. д., но принимается во внимание опытными педагогами.

3) удобство/неудобство использования системы, такое как пользовательский интерфейс, его простота и понятность, что существенно влияет на результаты обучения.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что автором произведен разбор существующих интерактивных систем поддержки обучения, таких как ***Система управления обучением (Learning Management System (LMS) и Системы реагирования аудитории (Audience response systems (ARS)),*** для выявления недостатков этих систем и определены необходимые требования к будущей системе. Практическая значимость видится в том, что разработанная будущая система обеспечит обратную связь в процессе речевой практики обучающегося без участия преподавателя.

Новизна работы состоит в том, что в этом исследовании автор фокусируется на рекомендациях по созданию интерактивных систем поддержки обучения, способных создавать обратную связь применительно к каждому отдельному ученику, и результаты данной работы могут способствовать дальнейшему изучению и практическому применению в образовании.

Классификация форм обучения

Существует множество систем поддержки обучения, например, Система управления обучением (Learning Management System (LMS), которая поддерживает асинхронное обучение, и Системы реагирования аудитории (Audience response systems (ARS)), которые поддерживают интерактивные занятия, например, лекции. Мы можем разделить эти разные формы обучения на четыре типа с разными аспектами.

Одним из них является «синхронный», или «асинхронный» аспект, он показывает степень ограничения среды обучения. То есть синхронные формы требуют, чтобы пользователи обучались в определенное время и в определенном месте, совместно с другими учащимися. С другой стороны, асинхронные формы не имеют подобных ограничений для среды обучения.

Другой аспект – «интерактивный» и «не-интерактивный» – показывает наличие обратной связи. То есть интерактивные формы могут давать пользователям немедленную обратную связь с вводимыми ими данными, позволяют преподавателям/проверяющим собирать информацию, чтобы они могли наладить обратную связь с пользователями. С другой стороны, не-интерактивные формы практически не обеспечивают обратной связи.

Асинхронное не-интерактивное обучение относится, главным образом, к индивидуальному обучению, основанному на вводе данных с использованием аналоговых материалов, таких как учебники или лекционные материалы. В этой форме обучения нет ограничений по времени и местоположению участников. Система управления обучением (LMS), распоряжающаяся учебными материалами, позволяет учащимся просматривать любые их виды, т. е. печатные и цифровые, такие как видео и аудио, в любом количестве.

Асинхронное интерактивное обучение относится к обучению, основанному на результатах, с использованием аналоговых материалов с вопросами и ответами. В этой форме результаты обучения, такие как оценка, проверка ошибок и подтверждение правильных ответов, должны обрабатываться, чтобы точно определить уровень знаний участников и определить следующую цель обучения. Системы LMS с функциями викторин, тестов и т. д. с автоматической проверкой позволяют учащимся/учебному заведению снизить стоимость обучения, выполняя эти задачи от имени проверяющего преподавателя.

Синхронное не-интерактивное обучение в основном относится к очному обучению, целью которого является предоставление исчерпывающих объяснений учебного материала преподавателями. Оно является традиционной формой проведения лекционных занятий и имеет ограничения как по месту, так и по времени проведения. Занятия с использованием таких систем, в том числе систем видео-конференц-связи, позволяют учащимся слушать лекции в удаленных от учебного заведения местах.

Синхронное интерактивное обучение в основном относится к очному обучению, к т. е. практике/семинарам или проведению презентаций. В этой форме педагоги и студенты могут немедленно предоставить/получить обратную связь, и поэтому мы можем сказать, что эта форма адаптирована для каждого индивидуального учащегося. Таким образом, эта форма хороша для проверки знаний и достижений учащегося в любой момент. Если используются вопросы или викторины с использованием Системы реагирования аудитории (ARS) или Платформы игрового обучения (Game-Based Learning Platforms), например, Kahoot, Trivie, Gamelearn и другие, преподаватели могут динамически предоставить обратную связь.

Хотя существующие системы адаптируют различные показатели, такие как уровень знаний и стиль обучения, их фундаментальные функции в основном одинаковы [3], то есть они просто предоставляют контент, основанный на оценке характеристик или состояния учащихся. Поэтому многие из них не могут быть напрямую применены к практике разговорной речи, поскольку они просто рекомендуют содержание в соответствии с предполагаемыми показателями и не могут оценить уровень разговорной речи учащегося. Кроме того, в некоторых исследованиях для получения информации о физиологической реакции учащихся, для оценки его/ее динамического состояния используются сложные устройства, в том числе гарнитура для ЭЭГ (электроэнцефалограммы) [4]. Такое устройство ограничивает время и место для занятий.

Изменение формы интерактивной разговорной практики

Традиционная разговорная практика при обучении иностранному языку осуществляется в форме синхронного интерактивного обучения. Предоставление обратной связи по полученным результатам, таким как презентация или мо-

нологическая/диалогическая речь, является главным достоинством интерактивного обучения. Обратная связь от преподавателя, такая как исправление ошибок, советы или похвала достижений учащегося, может помочь ему перейти к следующему шагу. Однако синхронное обучение имеет ограничения, т. е. педагог должен находиться с учащимися в одно и то же время и в одном месте.

Разговорная практика представляет собой синхронное обучение, и в этой форме ограничение времени не устраняется даже с помощью систем онлайн-обучения. Однако асинхронное обучение не ограничивает время и место обучения, предоставляя обратную связь посредством технических возможностей системы. В данной статье мы рассмотрим подход, устраняющий подобные ограничения за счет изменения формы речевой практики с синхронной на асинхронную путем использования системы, обеспечивающей обратную связь в речевой практике обучающегося без участия преподавателя.

Системы обучения

В мире широко проводятся исследования, направленные на использование образовательных систем, основанных на асинхронном взаимодействии при интерактивном обучении.

Системы обучения с распознаванием речи. Основная особенность систем поддержки интерактивного обучения, таких как Системы адаптивного обучения (Adaptive Learning Systems), заключается в адаптации содержания обучения к характеристикам учащегося, таким как уровень знаний и стиль обучения [3]. При этом немедленная обратная связь на устную речь учащегося должна обеспечиваться системой, а не педагогом. Однако немногие существующие системы способны на это. Если система сможет оценить уровень устной речи с помощью автоматического распознавания, это может стать главным фактором динамического изменения обратной связи с учащимся.

Существуют компьютерные системы изучения иностранного языка на основе автоматического распознавания речи (например, «Web Speech API») [5; 6]. Эти системы оценивают речь учащегося, и, кроме того, они могут увеличить разнообразие практики, динамически генерируя вопросы с использованием шаблонов предложений и предоставляя учащимся некоторые варианты содержания речи. Однако эти системы имеют следующее ограничение: правильные ответы должны быть подготовлены заранее, а типы предложений для речевой практики учащихся зачастую довольно ограничены.

В разговорной практике неподготовленные, спонтанные высказывания, то есть свобода речи, также очень важны. Заранее подготовить правильные ответы сложно, поскольку учащиеся могут свободно говорить во время речевого высказывания. Предполагается, что система с распознаванием голоса будет обрабатывать и свободную речь. Благодаря недавнему улучшению распознавания речи с помощью современных технологий можно ожидать, что скоро мы сможем использовать высокоточное автоматическое распознавание речи с помощью различных электронных устройств. Однако высокоточное распознавание речи учащегося, не являющегося носителем языка, по своей сути затруднено. Следовательно, создателям, педагогам и проектировщикам систем поддержки обучения необходимо сосредоточиться в первую очередь на динамическом состоянии учащегося, таком как его эмоции или уровень концентрации.

Системы обучения, оценивающие динамическое состояние обучающегося. В мире проводятся постоянные исследования систем интерактивного обучения. Эти системы позволяют изменить стиль речевой практики с синхронного на асинхронный. Уже было предпринято множество попыток оценить состояние учащегося с помощью периферийных устройств.

Ху и Куо [4] предложили систему, которая выбирает учебные материалы/задания на основе непрерывных мозговых волн студентов во время учебного процесса. Известно, что мозговые волны тесно коррелируются с психическим состоянием человека, включая уровень концентрации, эмоциональное состояние и степень расслабленности, поэтому используются для мониторинга психического состояния обучающихся. Результаты работ Ху и Куо [4] демонстрируют эффективность использования сигналов электроэнцефалограммы (ЭЭГ) в системах обратной связи, которые позволяют корректировать методы обучения и/или материалы на основе сигналов ЭЭГ. Их исследование направлено на попытку напрямую воспринимать информацию от обучаемого, чтобы оценить его состояние, используя устройства, измеряющие мозговые волны. Однако использование сложных устройств приводит к ограничению среды обучения и для асинхронного обучения, поэтому мы должны избегать использования сложных устройств.

В системе, разработанной данными исследователями, эмоциональная обратная связь обеспечивается с использованием распознавания лиц и информации, предоставляемой учащимися относительно их текущего эмоционального состояния. Эта система использует камеру как периферийное устройство и может поддерживать асинхронную форму обучения. Однако эта система, как и многие другие, является отдельным приложением, которое необходимо устанавливать на устройство, и ее корректное функционирование зависит от его типа. Кроме того, затраты на разработку для поддержки работы подобных приложений на всех типах устройств высоки. Следовательно, операционная среда является одним из факторов, которые необходимо учитывать для реализации асинхронного обучения.

Рассмотрим необходимые требования к конфигурации и функциям системы для обеспечения обратной связи на основе входных данных учащегося при сохранении асинхронного обучения:

– система должна обеспечивать обратную связь с устной речью и состоянием учащегося в соответствии с вопросами и темами, отображаемыми на экране. Накопленные ответы будут использованы для улучшения модели и оптимизации ее для применения с последующими пользователями;

– система должна быть доступна как с ПК, так и со смартфонов, чтобы сохранить преимущества асинхронного обучения, которое не ограничено временем или местом. Следовательно, систему необходимо разрабатывать как веб-приложение на основе браузера, которое запускается без установки. Таким образом, ввод с устройств ограничивается звуком с микрофонов, а также изображениями и видео с веб-камер, которые поддерживаются большинством браузеров. Разработка системы как веб-приложения означает, что для нее не требуется выделенная среда или сложные устройства. По этим причинам система должна состоять из сервера и клиента (веб-браузера). Сервер играет две роли: первая – это база данных, в которой хранятся пользовательские данные, данные вопросов и полученные ответы учащихся. Вторая – это приложение, которое распознает вопросы учащихся и обрабатывает их ответы. Роли клиента (веб-браузера) – отображение страницы и получение входных данных учащегося, обработка их ответов и отслеживание их эмоционального состояния.

Практика: отображение страниц, распознавание речи и словарный запас, дополнительные функции

Требования к отображению страниц. Существует одна общая проблема при использовании компьютерных систем – это пользовательский интерфейс, неудобство которого серьезно влияет на результаты обучения.

Для отображения страниц определены два требования. Во-первых, страницы должны иметь простой дизайн, позволяющий легко понять задания/вопросы. Во-вторых, страницы должны иметь динамический макет в зависимости от устройства доступа учащегося. Поскольку существует большая разница между размерами экранов ПК и смартфонов, статистическое создание страниц только для одного из них приведет к тому, что страницы будут трудно просматривать на другом устройстве. По этой причине необходимо использовать адаптивный веб-дизайн, когда макет страницы меняется в зависимости от размера экрана устройства.

Страница речевой практики является главной страницей. Процесс обработки программы, когда учащиеся практикуют ответы на вопросы, должен состоять из 1) отображения проблемы, 2) получения ответа, 3) отправки ответа на сервер и 4) отображения обратной связи.

Требования к разговорной практике. Разговорная практика предполагает три процесса: «постановки вопроса», «получения ответов» и «предоставления обратной связи». «Постановка вопроса» означает отображение подробностей вопроса или темы для устной практики; тексты из базы данных отображаются на веб-странице. «Получение ответов» означает предоставление ответов учащимися; затем полученные данные преобразуются в определенный формат. «Предоставление обратной связи» означает отображение такой информации, как текст, примеры возможных правильных ответов, определение эмоционального состояния учащегося и накопленные данные от полученных ответов.

Распознавание речи. «Web Speech API» [6] используется для распознавания речи и может выполнять одновременно распознавание и синтез речи (преобразование текста в речь), то есть может выполнять транскрипции произносимых учащимися предложений и отображаемых вопросов или тем.

Анализ каждого занятия. Страница «Лист размышлений» необходима для записи размышлений учащихся о результатах обучения и их отзывы о курсе. Делая пометки до и после каждого занятия, учащиеся могут оценивать свои достижения, а преподаватели – эмоциональное состояние учащихся во время прохождения курса.

Также необходимо добавить страницу под названием «Результаты». На этой странице будет отображаться информация обо всех вопросах, количество верных/неверных ответов и даты ответов. Следовательно, учащиеся смогут отслеживать свой еженедельный прогресс и проверять, не забыли ли они отработать все вопросы и задания. Кроме того, у каждого вопроса должна быть кнопка для перехода к этому вопросу, и таким образом учащиеся могут легко перейти к вопросу, который они хотят попрактиковать еще раз.

Считается, что благодаря использованию новых факторов, таких как определение скорости ввода данных каждым учащимся, предлагаемая система сможет давать более персонализированную обратную связь.

Рассмотрев и проанализировав существующие интерактивные системы поддержки обучения, необходимо отметить, что асинхронная интерактивная система обучения может дать учащимся гибкую обратную связь в разговорной практике на иностранном языке без непосредственного участия преподавателя и без ограничений по времени и местоположению.

Подобная система позволит преподавателям/учебным заведениям сократить свои расходы на организацию образовательного процесса, а учащимся – практиковаться в разговорной речи в любом месте и любое неограниченное время. Однако существуют определенные требования для внедрения подобных интерактивных асинхронных систем. Очевидно, что необходимы дальнейшие совместные исследования и разработки педагогических сообществ и специалистов индустрии информационных технологий, которые помогут учащимся совершенствоваться в разговорной практике на иностранном языке.

Библиографический список

1. Анюшенкова О.Н. Стратегии адаптации высшего образования к цифровой экономике. *Самоуправление*. 2022; № 4 (132): 179–182.
2. Анюшенкова О.Н. Мотивационные стратегии в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Самоуправление*. 2023; № 2 (135): 147–150.
3. Leka L., Kika A., Greca S. *Adaptivity In E-learning Systems*. CEUR Workshop Proceedings. 2016.
4. Hu P.C., Kuo P.C. *Adaptive learning system for E-learning based on EEG brain signals*. IEEE 6th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE). 2017: 1–2.
5. Wang H., Waple C.J., Kawahara T. Computer Assisted Language Learning system based on dynamic question generation and error prediction for automatic speech recognition. *Speech Communication*. 2009; Vol. 51, № 10: 995–1005.
6. *Web Speech API. The Web API*. Available at: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/Web_Speech_API

References

1. Anyushenkova O.N. Strategii adaptacii vysshego obrazovaniya k cifrovoj `ekonomike. *Samoupravlenie*. 2022; № 4 (132): 179-182.
2. Anyushenkova O.N. Motivacionnye strategii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Samoupravlenie.* 2023; № 2 (135): 147-150.
3. Leka L., Kika A., Greca S. *Adaptivity In E-learning Systems*. CEUR Workshop Proceedings. 2016.
4. Hu P.C., Kuo P.C. *Adaptive learning system for E-learning based on EEG brain signals*. IEEE 6th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE). 2017: 1-2.
5. Wang H., Waple C.J., Kawahara T. Computer Assisted Language Learning system based on dynamic question generation and error prediction for automatic speech recognition. *Speech Communication*. 2009; Vol. 51, № 10: 995-1005.
6. *Web Speech API. The Web API*. Available at: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/Web_Speech_API

Статья поступила в редакцию 25.03.24

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-15-18

***Arkhipova S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sn.arkhipova@s-vfu.ru*
***Gabysheva D.I.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dinara.gabysheva.999@gmail.com*

CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SELF-CARE SKILLS IN CHILDREN OF EARLY AGE WITH DISABILITIES. The article discusses the problem of forming self-service skills due to biological and social factors of mental development of young children. The issues of the relationship between the development of fine motor skills and cognitive activity with the level of self-service skills are considered. The need for early corrective and developmental work with children with delayed psychomotor and speech development to form self-care skills is indicated. The justification for increasing the pedagogical competence of parents on the above problem is given. A model of correctional and developmental work on the formation of self-care skills in young children with disabilities is described, which has shown its effectiveness. The results of the ascertaining and control stages of experimental work are presented, demonstrating positive dynamics in the development of self-service skills in children of the experimental group, as well as an increase in pedagogical competence in their parents.

Key words: **self-care skills, cultural and hygienic skills, children of early age with disabilities, children with delayed psychomotor and speech development, correction and developmental work**

***С.Н. Архипова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: sn.arkhipova@s-vfu.ru*
***Д.И. Габышева**, магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: dinara.gabysheva.999@gmail.com*

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

В статье рассматривается проблема формирования навыков самообслуживания, обусловленная биологическими и социальными факторами психического развития детей раннего возраста. Рассматриваются вопросы взаимосвязи развития мелкой моторики и познавательной активности с уровнем сформированности навыков самообслуживания. Указывается необходимость ранней коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психомоторного и речевого развития по формированию навыков самообслуживания. Дается обоснование повышения педагогической компетентности родителей по вышеназванной проблеме. Описана модель коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ, которая показала свою эффективность. Представлены результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, демонстрирующие положительную динамику в развитии навыков самообслуживания у детей экспериментальной группы, а также повышение педагогической компетентности у их родителей.

Ключевые слова: **навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с задержкой психомоторного и речевого развития, коррекционно-развивающая работа**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что самообслуживание является ядром произвольности поведения, социокультурных основ. Этот процесс выступает важным компонентом их реабилитации и социализации. Самообслуживание в раннем возрасте играет важную роль в развитии детей. Дети, которые развивают навыки самообслуживания с раннего возраста, становятся более самостоятельными, уверенными в себе и адаптированными к жизни. Работа с родителями по формированию навыков самообслуживания у детей имеет ключевое значение, так как именно они являются первыми наставниками своих детей и образцами для подражания. Важно помочь родителям осознать важность развития навыков самообслуживания в раннем возрасте и оказать им поддержку и инструктаж по этому вопросу.

Целью исследования является разработка и апробация модели коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ. Поставленной цели соответствуют следующие задачи: выявить уровень сформированности навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ; структурировать систему коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания по разделам: целевой, содержательно-деятельностный, результативный; разработать и экспериментально подтвердить эффективность предложенной модели по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ.

Научная новизна исследования заключается в том, что раскрыта сущность понятия формирования навыков самообслуживания у детей раннего возраста, разработана и доказана модель коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теоретически обосновывается и экспериментально подтверждается эффективность предложенной модели коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности использования предложенной модели по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ.

Развитие самообслуживания в раннем возрасте – это начальный этап воспитания самостоятельности у ребенка, зачатки трудового воспитания. По мнению многих авторов (Р.С. Буре, Г.Н Годиной, М.А. Васильевой, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой), под самообслуживанием понимается труд ребенка, куда входят самостоятельные действия одевания, прием пищи, санитарно-гигиенические процедуры [1, с. 5].

Самообслуживание ребенка неразрывно связано с бытовыми процессами, включенными в режим дня. В своей работе Н.М. Щелованов указывал на несомненную важность режима дня в первые годы жизни ребенка, где закладывается основа произвольности поведения, правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей ребенка во сне, в кормлении, а также в деятельности [2, с. 3]. Воспитание самообслуживания происходит на основе привития культурно-гигиенических навыков, где физиологические потребности тесно переплетены с культурно-историческим развитием общества, что наглядно показывает положение, выдвинутое

Л.С. Выготским о взаимосвязи биологических и социальных факторов воспитания [3, с. 81].

Навыки одевания первоначально формируются на основе психофизиологических потребностей младенца, который находится в сухих и чистых пеленках, после года ребенок реагирует на мокрые и грязные штанишки, которые помогает снять, а в дальнейшем начинает принимать участие в одевании. К полутора-двум годам ребенок реагирует на потребность в туалете, и в это время более целесообразно приучать его к горшку, т. к. запускается механизм произвольного регулирования физиологических потребностей. К двум с половиной годам ребенок самостоятельно снимает и надевает нижнюю часть одежды, может ее расстегнуть. К трем годам ребенок может полностью самостоятельно одеться, надеть ботинки, а также самостоятельно умываться, мыть руки с мылом перед едой, есть столовыми приборами, в том числе и вилкой, вытираться салфеткой.

По мнению М. Питерси, развитие навыков самообслуживания у детей начинается с познания своих физиологических потребностей и активной вовлеченности в процесс одевания и других аспектов самостоятельности. Изучение этих навыков прослеживается в первые годы жизни, совместимо с психофизиологическими аспектами развития и достигает высшей точки к трехлетнему возрасту, когда дети обретают дополнительные способности самостоятельно выполнять социально значимые действия [4, с. 62].

У детей с ОВЗ развитие навыков самообслуживания может развиваться с учетом специфических закономерностей психофизического развитие, к которым относятся нарушения общей и мелкой моторики, своеобразия развития познавательных процессов.

В работах Т.А. Ткаченко указывается, что без развитой мелкой моторики невозможно не только формирование интеллекта, развития речи, полноценное развитие высших психических функций, но и азов самообслуживания. Самообслуживание требует использования точных, слаженных и освоенных координированных движений кистей и пальцев, которыми необходимо выполнять множество разнообразных бытовых действий. Наряду с развитием мелкой моторики также осуществляется познавательное развитие, оно включает в себя процесс получения знаний и понимания мира вокруг нас. Также помогает ребёнку развивать свои когнитивные способности, такие как память, внимание, решение проблем и принятие решений [5, с. 113].

Задержка может быть не только в речевом, но и в психомоторном развитии. Специалисты указывают на прямую взаимосвязь развития речи и мелкой моторики, где стимуляция последней ведет к более быстрому речевому развитию. Среди категорий детей раннего возраста с нарушениями развития дети с задержкой психомоторного и речевого развития являются достаточно обширной группой. Эта категория детей разная по степени выраженности отставания в становлении двигательной, познавательной и эмоциональной сферы, а также видов деятельности, свойственных раннему возрасту. М.Г. Яковлева, подчеркивая значимость ранней помощи, указывала, что в условиях специально организованного коррекционно-развивающего процесса данная задержка может быть преодолена в раннем возрасте или в какой-то степени сглажена [6; 7 с. 44].

Для исследования уровня развития навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ЗПМРР и их взаимосвязи с моторным и познавательным развитием мы провели опытно-экспериментальную работу в ГБУ ДПО РС (Я) «Республиканский методический центр психолого-педагогического сопровождения» и МБДОУ – Детский сад № 1 «Звёздочка» ГО «город Якутск» РС (Я). В эксперименте участвовало двадцать детей раннего возраста с ЗПМР и ЗРР и их родители. Экспериментальная группа состояла из девяти детей с задержкой психомоторного и речевого развития и одного ребенка с задержкой речевого развития. В контрольной группе участвовало десять детей из МБДОУ – Детский сад № 1 «Звездочка» ГО «город Якутск» РС (Я), из них восемь детей с задержкой психомоторного речевого развития и двое детей с задержкой речевого развития и их родители из ГБУ ДПО РС (Я) «Республиканский методический центр психолого-педагогического сопровождения».

По результатам наблюдения по «Индивидуальной карте достижений ребенка» Е.А. Хилтунен [8], «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н., Ермоловой Т.В., Мещеряковой С.Ю. [9], адаптированная методическая диагностика «Изучение сформированности навыков самообслуживания» Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А. [10], мелкая моторика у детей обеих групп, а также уровень развития познавательной активности были на достаточно низком уровне. Эти данные коррелируются с низкими результатами диагностики развития навыков самообслуживания, что свидетельствует о зависимости развития навыков самообслуживания от развития мелкой моторики и познавательного развития у детей. Результат анкетирования родителей показал, что в обеих группах имеются поверхностные представления о закономерностях формирования и развития навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ. Родители отметили, что нуждаются в повышении педагогических компетенций по развитию навыков самообслуживания у детей раннего возраста [11; 12].

Результаты анализа исследования помогли разработать и апробировать модель коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ, которая состоит из трех разделов: целевого, содержательно-деятельностного и результативного.

Целью модели коррекционно-развивающей работы является формирование навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ и повышение уровня педагогической компетентности.

Для выполнения цели определены принципы:

– семейно-центрированность: коррекционно-развивающая и просветительская работа специалиста с семьей ребенка, различные тренинги, семинары по повышению педагогической компетентности родителей;

– деятельностная направленность: коррекционно-развивающая работа при ОВЗ должна вестись с учетом ведущей деятельности, характерной для раннего возраста, а именно – предметно-бытовой деятельности.

– комплексный принцип: коррекционно-развивающая работа при ОВЗ должна быть непрерывной и поэтапной, с последовательно увеличивающейся сложностью и проходить во взаимодействии с родителями.

2. Содержательно-деятельностный раздел реализовывался по трем направлениям: диагностическому, коррекционно-развивающему и консультативному, каждое из которых включает в себя содержание, формы и методы работы. Формы работы с детьми включают индивидуальные и групповые занятия.

Формирование навыков самообслуживания осуществлялась в пяти этапов:

1 этап – подготовительный этап; 2 этап – тренировочный; 3 этап – формирующий; 4 этап – основной; 5 этап – заключительный.

1. Диагностическое направление в рамках углубленного психолого-педагогического обследования мелкой моторики, познавательного развития выявляет уровень сформированности навыков самообслуживания у детей с ОВЗ и уровня педагогической компетентности их родителей в вопросах сформированности навыков самообслуживания.

Подготовительный этап предназначен для выявления уровня сформированности навыков социально-бытовой адаптации у детей, реализовывался в диагностическом направлении, где проводилось анкетирование, наблюдение.

На основе результатов диагностики были определены основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ:

– развитие мелкой моторики: правильное удерживание столовых приборов, самостоятельно расстегивать пуговицы/застежки, самостоятельно раздевать и одевать куклу;

– развитие познавательной активности: эмоциональная вовлеченность в деятельность, настойчивость в предметной деятельности, стремление к самостоятельности.

2. Коррекционно-развивающее направление осуществляет проведение коррекционно-развивающих занятий, включающих задания на развитие мелкой моторики и познавательного интереса.

Тренировочный этап включает формирование у детей готовности к овладению социально-бытовых навыков в ходе специальных тренировочных занятий с обязательной корректировкой ошибок и неточностей, а также формирующий этап – непосредственное формирование навыка с использованием повторений осуществлялось в коррекционно-развивающем направлении, где проводились занятия по формированию навыков самообслуживания и развитию мелкой моторики, познавательной активности. Эти составляющие этапы для формирования навыков самообслуживания позволяют организовывать блоки коррекционно-развивающих занятий, а именно: части тела; навыки одевания и разевания; навыки приёма пищи. Проведение коррекционно-развивающих занятий с ребенком и с семьей через организацию предметной деятельности для формирования навыков самообслуживания.

Нами были проведены занятия (индивидуальные, групповые) с детьми раннего возраста для формирования навыков самообслуживания. Периодичность проведения групповых и индивидуальных занятий 2 раза в неделю. Всего 24 занятий: количество групповых занятий – 12, индивидуальных – 12. Продолжительность: 40 минут. Занятия проводились с февраля месяца 2024 г.

3. Консультативное направление реализуется через организацию консультативных мероприятий для родителей с целью обучения эффективным приемам и способам формирования навыков самообслуживания их детей и повышения их мотивации к активному включению в коррекционно-развивающий процесс.

Развитие педагогической компетентности родителей осуществляется по следующим направлениям:

– эмоционально-ценностный: умение принимать ответственность за формирование навыков самообслуживания своего ребенка, готовность повышать педагогическую компетентность.

– когнитивный: знание основных закономерностей развития ребенка раннего возраста, индивидуальных проявлений личности своего ребенка, источников информации о воспитании.

– коммуникативно-деятельностный: применение адекватных способов поддержки и помощи ребёнку, умение правильно и доступно объяснять способы действия с предметами, создание предметно-развивающей среды [13].

С февраля проводилась работа по формированию мотивационной основы включения родителей в коррекционно-развивающий процесс. Для решения указанной задачи организовывали для родителей встречи и беседы с дефектологом, тренинг для родителей на тему «Я сам», просмотры видео- и фотоматериалов, отражающих направления работы. Родители рассказывали о себе, своих детях. На данном этапе родители и дети привыкали к расписанию занятий, осваивали

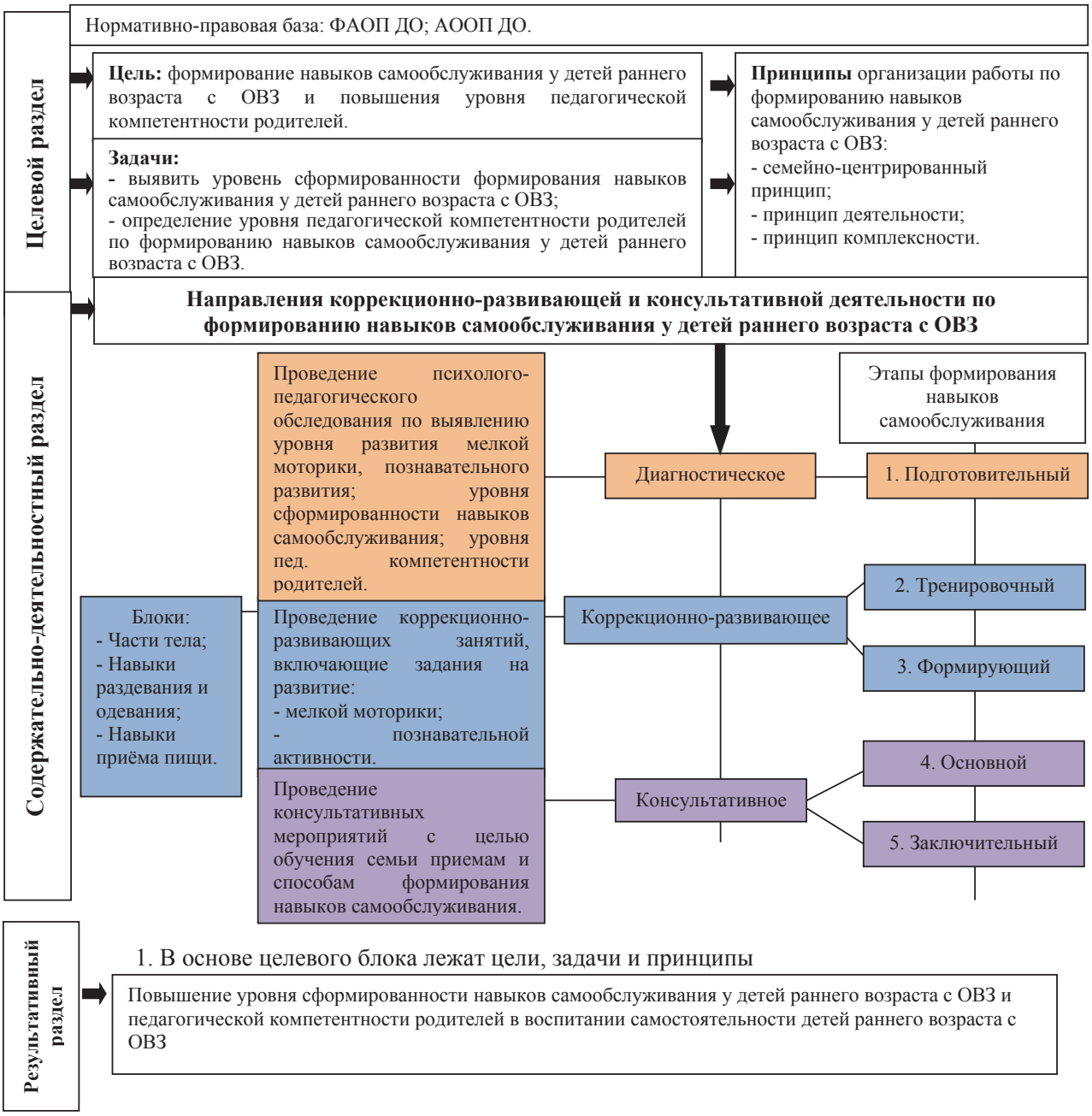


Рис. 1. Модель коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ

традиции и ритуалы. Дефектолог выдавал каждому из них гайды, при помощи которых знакомил их с умениями и знаниями по развитию навыков самообслуживания.

Результативный раздел включает повышение уровня педагогической компетентности родителей в области формирования навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ и повышения уровня сформированности навыков самообслуживания ребенка раннего возраста с ОВЗ.

Таблица 1

Результаты работы по развитию и сформированности навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ

Уровень сформированности	Развитие мелкой моторики		Развитие познавательного развития		Сформированность навыков самообслуживания	
	Э.Г	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
Высокий уровень	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Средний уровень	10%	20%	13,3%	16,6%	6,7%	10%
Низкий уровень	90%	80%	80%	80%	93,3%	90%
Отсутствует уровень	–	–	6,6%	3,3%	–	–

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности педагогической компетентности родителей

Компоненты педагогической компетентности	Уровни сформированности компонентов и педагогической компетентности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
Эмоционально-ценностный	4	4	2	3	4	3
Когнитивный	0	0	2	2	8	8
Коммуникативно-деятельностный	0	0	1	1	9	9
Общий коэффициент	13,3%	13,3%	16,7%	16,7%	70%	66,7%

В заключение можно отметить, что актуальность проблемы формирования навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ определяется назревшей необходимостью формирования навыков самообслуживания у детей

раннего возраста с ОВЗ и недостаточной разработанностью данного направления. Анализ результатов исследования уровня сформированности навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ позволил выявить, что развитие мелкой моторики, познавательной активности и навыков самообслуживания находятся на низком уровне, так как все компоненты взаимообусловлены. Развитие мелкой моторики и познавательной активности направлено на усвоение и привитие навыков самообслуживания. Анализ результатов анкетирования показал, что родители имеют поверхностные представления о закономерностях формирования и развития навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ, о возрастных и индивидуальных особенностях своего ребенка. Вместе с тем отмечаем, что рассмотренная проблема коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ не может быть решена в рамках одного исследования. Требуют дальнейшей разработки методические, организационные аспекты данной работы.

Библиографический список

1. Буре Р.С., Година Г.Н. *Учите детей трудиться*: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
2. Щелованов Н.М., Шпитц Рене А., Коблинер Годфри В. *Первый год жизни*. Москва, 2000.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
4. Питерси М., Трилор Р. Этапы формирования у детей навыков самообслуживания. *Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста*: методическое пособие. Санкт-Петербург: Каро, 2005.
5. Ткаченко Т.А. *Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков*. Москва: ЭКСМО, 2013.
6. Яковлева М.Г. *Психолого-педагогические условия организации помощи детям с задержкой психомоторного развития в образовательном учреждении, кандидат педагогических наук*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
7. *Диагностика задержки психоречевого развития детей раннего возраста*: информационно-методические материалы. Составители Л.П. Кузма, Ю.В. Подун. Краснодар, 2023. 44 с.
8. *Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори»*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2014.
9. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. *Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста*: практическое пособие. Москва: Мозаика-Синтез, 2007.
10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. *Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию*: учебное пособие для воспитателей детского сада и родителей. Москва: Просвещение, 1997.
11. Селина В.В. *Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2009.
12. Грюнцбург Х.С. Социальная компетентность и умственная неполноценность. Лондон, 1973.
13. Минина А.В. *Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.

References

1. Bure R.S., Godina G.N. *Uchite detej trudit'sya*: posobie dlya vospitatelya detskogo sada. M.: Prosveschenie, 1983. 144 s.
2. Schelovanov N.M., Shpitc Rene A., Kobliner Godfri V. *Pervyj god zhizni*. Moskva, 2000.
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
4. Pitersi M., Trilor R. `Etapy formirovaniya u detej navykov samoobsluzhivaniya. *Diagnosticheskoe obsledovanie detej rannego i mladshego doshkol'nogo vozrasta*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Karo, 2005.
5. Tkachenko T.A. *Melkaya motorika. Gimnastika dlya pal'chikov*. Moskva: `EKSMO, 2013.
6. Yakovleva M.G. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya organizacii pomoschi detyam s zaderzhkoj psihomotornogo razvitiya v obrazovatel'nom uchrezhdenii, kandidat pedagogicheskih nauk*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
7. *Diagnostika zaderzhki psihorechevogo razvitiya detej rannego vozrasta*: informacionno-metodicheskie materialy. Sostaviteli L.P. Kuzma, Yu.V. Podun. Krasnodar, 2023. 44 s.
8. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Detskij sad po sisteme Montessori»*. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2014.
9. Smirnova E.O., Galiguzova L.N., Mescheryakova S.Yu. *Pervye shagi. Programma vospitaniya i razvitiya detej rannego vozrasta*: prakticheskoe posobie. Moskva: Mozaika-Sintez, 2007.
10. Uruntaeva G.A., Afon'kina Yu.A. *Kak priobschit' malysha k gigiene i samoobsluzhivaniyu*: uchebnoe posobie dlya vospitatelej detskogo sada i roditelej. Moskva: Prosveschenie, 1997.
11. Selina V.V. *Razvitie pedagogicheskoj kompetentnosti roditelej detej rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2009.
12. Gryuncburg H.S. Social'naya kompetentnost' i umstvennaya nepolnocennost'. London, 1973.
13. Minina A.V. *Formirovanie pedagogicheskoj kompetentnosti roditelej v vospitanii samostoyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 26.06.24

УДК 373.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-18-20

Babenko M.G., *Cand. of Sciences (Philology), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bmg74@mail.ru*
Khramova T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatyana26@rambler.ru*

FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING TO SCHOOLCHILDREN WITH CLIP THINKING. The article examines the phenomenon of clip thinking as one of the main characteristics of the modern generation. It is highlighted that there is still no clear unambiguous scientific definition of this phenomenon and the development of methods for its study is required. The attention is focused on both positive and negative sides of this type of thinking. The authors have made an attempt to reveal the methodology for organizing the educational process precisely based on the features of clip thinking not eliminating them. The fact is emphasized that the emergence of clip thinking is quite natural and traditional teaching methods should not be imposed on modern schoolchildren. Methods of cooperative learning are proposed that help level out the signs of clipped thinking and develop the skills of conceptual foreign language reading. The article demonstrates the ways of using information communication technologies to motivate students with this type of thinking.

Key words: **clip thinking, conceptual thinking, teaching conceptual foreign language reading, cooperative learning, information communication technologies**

М.Г. Бабенко, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bmg74@mail.ru*
Т.Ю. Храмова, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatyana261@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ

В статье рассматривается явление клипового мышления как основная характеристика современного поколения. Отмечается, что пока нет четкого однозначного научного определения феномена клипового мышления, и требуется разработка методик для его изучения. Внимание акцентируется как на положительных, так и негативных признаках данного типа мышления. Авторами предпринята попытка раскрыть методику организации учебного процесса, базируясь именно на особенностях клипового мышления, а не устраняя их. Подчеркивается тот факт, что появление клипового мышления вполне закономерно и что не следует навязывать современным молодым людям традиционные методы обучения. Предложены приемы технологии сотрудничества, кото-

рые помогают нивелировать признаки клиповости мышления и развивают умения смыслового иноязычного чтения. В статье демонстрируются возможности использования информационно-коммуникационных технологий для мотивации и активизации учащихся с данным типом мышления.

Ключевые слова: **клиповое мышление**, **понятийное мышление, обучение смысловому иноязычному чтению, технология сотрудничества, информационно-коммуникационные технологии**

В настоящее время для современной молодежи присущ такой тип мышления, как клиповый, для которого характерна высокая скорость обработки постоянно поступающей информации и быстро меняющихся фактов и реалий действительности. В то же время восприятие информации поверхностное, без глубокого анализа и выводов, с нарушением причинно-следственных связей. Все это типично не для отдельных личностей, а характеризует состояние общества в целом. Этим обусловливается актуальность данной статьи.

Таким образом, обнаруживается противоречие между традиционной системой образования и типом восприятия, образом мышления сегодняшних обучающихся.

Возникает потребность меняться и приспосабливаться к новым реалиям. В то же время высказывается негативное отношение к клиповому мышлению, подчеркивается то, что люди теряют способность осмысленно анализировать информацию и делать выводы.

Авторам представляется необходимым освещение данного феномена, так как это обусловливается социально-экономическими процессами развития нашего общества, которому требуются специалисты новой формации, способные продуктивно действовать в глобальном информационном пространстве.

Известный психолингвист Т.В. Черниговская отмечает, что все когнитивные процессы, независимо от их характера, обеспечиваются мозговыми процедурами. Подчеркивается важная роль языка в ментальном мире человека. Язык выступает не только средством коммуникации, но и главным инструментом мышления [1, с. 676].

Можно констатировать, что на данный момент времени происходит столкновение разных типов мышления: понятийного (словесно-логического) и клипового (цифрового). Безусловно, невозможно пропускать через себя такой мощный поток информации, и, как следствие, наше восприятие адаптируется к решению данных задач. Клиповое мышление может быть отличным способом защиты от избыточной информации. Это ответ нашего мозга на постоянно увеличивающийся, разнообразный поток информации, своего рода защита от перегрузки.

Цель нашей статьи – рассмотреть феномен клипового мышления и представить методические аспекты обучения учащихся иноязычному чтению с учетом особенностей данного типа мышления. Объектом исследования выступают учащиеся старшей ступени обучения с признаками клипового мышления.

Сформулированная цель определяет постановку следующих задач: рассмотреть феномен клипового мышления и раскрыть его сущность; выделить положительные и негативные аспекты данного типа мышления; раскрыть методику обучения учащихся с клиповым мышлением смысловому иноязычному чтению; продемонстрировать приемы обучения иноязычному чтению на примере технологии сотрудничества.

Научная новизна исследования обусловлена не только отсутствием четкого научного определения понятия клипового мышления, но и потребностями организации учебного процесса с учетом основных характеристик данного типа мышления.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации современных точек зрения на исследуемую проблему и путей ее решения, выявлении положительных и негативных признаков клипового мышления учащихся.

Предполагаемая практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций по организации обучения иноязычному чтению с учетом особенностей клипового мышления современных школьников. Представленные приемы могут быть использованы на уроках иностранного языка, а также данный материал может быть использован при чтении лекций студентам.

Для решения поставленных исследовательских задач используется совокупность следующих научных методов: анализ и обобщение психологической, педагогической и методической литературы; прогнозирование и моделирование; изучение и анализ педагогического опыта, анкетирование.

Специфика мышления в эпоху информационных технологий подробно рассмотрена в работах Н.В. Азаренка, М. Прински, Н.А. Яскевич, Е.А. Рыбина. Ю.С. Бранский. А.Ю. Оршанский, Н.А. Сизинцева исследуют информационную культуру личности. К проблеме обучения иноязычному чтению обращаются такие авторы, как В.А. Бородина, Н.Н. Сметанникова, С.К. Фоломкина, А.А. Леонтьев, В.В. Сафонова. Вопросы клипового мышления затрагивают в своих работах Ф.И. Гиренок, Эл. Тоффлер, Т.В. Семеновских, К.Г. Фрумкин. Однако данный аспект требует дальнейшего рассмотрения в методическом ракурсе.

Одним из первых авторов, который ввел понятие клипового мышления, является американский социолог Эл. Тоффлер. Клиповая культура представлена как новый тип, который возник под воздействием массовой информации и характеризуется фрагментарностью и поверхностностью восприятия информации, алогичностью, что снижает интеллектуальные способности и приводит к упадку культуры [2].

К.Г. Фрумкин определяет клиповое мышление как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной и одностильной информации [3].

Проанализировав различные определения клипового мышления, можно утверждать, что данный феномен – способ перцепции информации посредством выразительных, ассоциативных фрагментов, быстро сменяющих друг друга. Из-за постоянно изменяющихся событий, смены образов возникает трудность в обработке и запоминании информации. В памяти остаются только мозаичные отрывки, отсутствует полная картина понимания происходящего. Очевидно, что наблюдается тенденция развития школьников в сторону размывания реальной «Я-концепции» и формирования «сетевой личности» в виртуальной среде [4, с. 134].

«Цифровые технологии поменяли все принципы распространения информации и сказались на традициях чтения» [5, с. 98]. Наличие клипового мышления влияет на механизмы чтения на иностранном языке. Как следствие, учащимся свойственно не смысловое, а клиповое чтение. Достаточно основательно клиповое чтение характеризует А.М. Яковлева, отмечая, что подрастающее поколение воспринимает текст как изобразительное полотно, а не как смысловое единство; чтение направлено не на усвоение содержания, а используется как «механический тренинг по складыванию букв в слоги, словосочетаний в предложения» [6, с. 198].

Несмотря на то, что исследователями отмечаются негативные стороны данного явления, стоит отметить и его положительные характеристики. Отметим, что школьники быстро и эффективно осуществляют самостоятельный поиск информации, способны отобрать достоверные, непротиворечивые факты из большого интенсивного информационного потока, легко вовлекаются в различные виды деятельности, что позволяет значительно расширить спектр методических приемов на занятиях.

К негативным признакам, характеризующим клиповое мышление, можно отнести перенос эмоций в виртуальную плоскость, склонность решать проблемную ситуацию с помощью Интернета. У современных школьников нет необходимости запоминать и осмысливать информацию, так как ее легко и быстро можно найти в Интернете, который является опорой для них и предоставляет готовые решения и шаблоны.

По свидетельству Т.В. Семеновских, «способность формулировать мысль, понятную для окружающих, и передать основные ее положения стала большой редкостью» [7, с. 5]. Отмечается сужение кругозора, интерес проявляется лишь в одной, реже в нескольких предметных областях, трудно получить эмоциональный отклик, реальное общение сводится к минимуму, наблюдается массовое применение сокращений в сообщениях, постах, отсутствует глубина усвоения материала. Данной категории учащихся требуется частое переключение с одного канала информации на другой, для них трудно сосредоточиться на длительный период. Следует избегать монотонных занятий, использовать разнообразные формы закрепления материала.

В связи с этим представляется целесообразным не бороться с клиповостью мышления и пытаться его устранить, а необходимо определить проблемные области, лакуны в образовательном процессе, которые нуждаются в срочной корректировке и заполнении, учитывая специфику современных вариантов передачи и восприятия информации.

Существует ряд тестов для определения уровня клипового мышления. В настоящем исследовании был взят за основу тест-опросник Джерома Брунера, который позволяет определить базовый тип мышления человека, что является актуальным для нашего исследования. В группе обучающихся был проведен опрос с целью выявления у них степени проявления клипового мышления. Были предложены следующие утверждения: «Я люблю воспринимать информацию

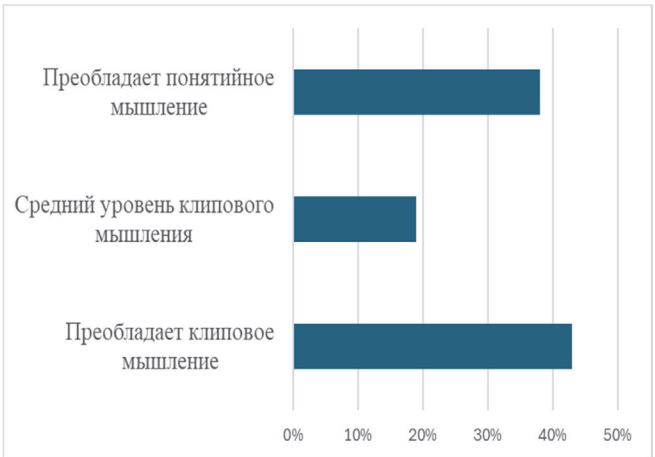


Рис. 1. Степень проявления клипового мышления

с телепрограмм, Интернета и видеоматериалов», «Я могу выполнять несколько задач одновременно», «Я достаточно быстро выполняю информацию и могу сразу дать ответ на поставленный мне вопрос», «Мне больше нравится процесс деятельности, чем сам результат», «Мне трудно подчинять свою жизнь определенной системе», «Я могу одновременно воспринимать информацию с нескольких источников (слушать музыку и читать)», «Я быстро устаю в процессе долгого умственного труда», «Толстые книги, длинные тексты меня утомляют». Учащиеся должны были согласиться или не согласиться с данными утверждениями. Был проведен подсчет положительных ответов, результат показал наличие в некоторой степени «клиповости» в сознании обучающихся (рис. 1).

У 43% респондентов преобладает клиповое мышление. Они четко приспособились к нынешнему информационному обществу, перешли от линейной модели мышления к сетевой, способны быстро и продуктивно обрабатывать информацию, для них важно не запомнить данные, а знать, как их быстро найти. Однако их память кратковременна и поверхностна, наблюдается низкий уровень способности к анализу, решению сложных задач, построению логических цепочек.

19% учащихся продемонстрировали средний уровень клипового мышления. У данных учащихся удачным образом комбинируются понятийное и клиповое мышление, что дает им возможность успешно решать сложные задачи, требующие логического анализа и аналитического синтеза, скрупулезно обрабатывать информацию. И в то же время элементы клиповости способствуют гибкости мышления, высокой скорости обработки информации. Кроме того, данная категория учащихся успешно приспосабливается к условиям цифровой эпохи.

У 38% учащихся преобладает понятийное (словесно-логическое) мышление, хотя в некоторых моментах обнаруживается клиповое. Это, на наш взгляд, логично и обусловлено тем, что обучающиеся приспосабливаются к меняющемуся миру с огромными потоками информации, что требует быстроты ее обработки и многозадачности.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что в группе преобладают учащиеся с элементами клипового мышления, что определяет необходимость учитывать его основные характеристики при планировании урока иностранного языка. Исследователи полагают, что к основным факторам, определяющим это различие, относится специфика социокультурной ситуации развития в наше время, наблюдается тенденция к смене носителей информации и способов ее обработки [8, с. 139].

Авторам работы представляется целесообразным обратиться к технологии обучения в сотрудничестве. Видится, что именно при применении данной технологии учитываются особенности клипового мышления учащихся, и в то же время эта технология способствует развитию понятийного мышления и плодотворному реальному общению учащихся на уроке.

Необходимо учитывать факторы успешности речевого взаимодействия: эффективные принципы организации речевого взаимодействия, благоприятный климат для установления контакта и доброжелательных взаимоотношений между участниками [9, с. 234]. В рамках данной технологии обратимся к приему Jigsaw.

Класс делится на несколько учебных групп. Каждая группа изучает определённую проблему, и каждый участник самостоятельно прорабатывает определенный фрагмент представленной информации. Как следствие, в составе каждой группы присутствует один «эксперт» по данному вопросу. Затем обучающиеся покидают свою первоначальную группу и формируют экспертные группы [10].

На этом этапе экспертам предлагают различные задания, которые направлены на тщательную проработку и анализ информации, построение логических связей, детальное рассмотрение отдельных вопросов, поиск аргументов и формирование собственного мнения. Кроме того, можно предложить ряд заданий на активизацию лексического материала и расширение словарного запаса: определить значение слова в контексте, используя языковую догадку, найти синонимы и антонимы в тексте к предложенным лексическим единицам, установить смысловые связи между частями предложения, заполнить пропуски в предложении с использованием ряда слов, найти и заменить слова, которые не соответствуют смыслу предложения. Затем участники возвращаются в свои первоначальные группы и делятся полученными знаниями. В заключение каждый ученик ориентируется в материале обсуждаемой темы и представляется результат совместной работы в различных формах (презентация, постер, блог).

Прием Jigsaw был применен при изучении темы Types of Tourism и рассчитан на учащихся 10 класса. Задачей урока являлось организовать смысловое чтение учащимися текстов по заданной теме и контроль их понимания. В начале занятия обучающимся был представлен видеоблог, посвященный путешествиям, который вызвал интерес у обучающихся. В блоге была затронута тема различных актуальных видов путешествия, дополнительную информацию было предложено найти самим учащимся, предоставив ссылки на источники в Интернете. Класс был разделен на 4 группы, представители которых должны были изучить определенный аспект обсуждаемой темы: ethical tourism, a package holiday, a city break, a sightseeing tour. Когда участники собрались в экспертных группах, они получили разнообразные увлекательные задания, направленные на детальное рассмотрение и анализ прочитанной информации.

Привлекательным для учащихся было то, что задания были представлены на различных интерактивных платформах, таких как Miro, Genially, Google Workspace, Switchboard, Quizlet. В заключение учащимся было предложено создать рекламный ролик об определенном виде путешествия в своих первоначальных группах как конечный результат их работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данный прием отвечает всем требованиям, предъявляемым к обучению учащихся с клиповым мышлением, с одной стороны, и в то же время содействует развитию навыков смыслового чтения и формированию понятийного мышления. Очевидно, что выбранный способ подачи и обработки информации облегчает школьникам с клиповым типом мышления запоминание и усвоение учебного материала, уменьшая влияние негативных аспектов данного типа мышления.

Обобщая изложенное выше, полагаем значимым отметить тот факт, что клиповое мышление, свойственное молодежи, является реалией современной жизни, и усилия педагогов должны быть направлены не на устранение данного явления, а на поиск эффективных приемов обучения, которые базировались бы на положительных характеристиках данного типа мышления. Релевантным фактором для повышения эффективности обучения учащихся с признаками клипового мышления представляется способ подачи материала, который нивелировал бы проблемы, возникающие с логическим построением суждения. Итак, кардинально меняется роль учителя, где он выступает управляющим информационными потоками и грамотно выбирает инновационные педагогические концепции. Выполнение этих условий может гарантировать положительную динамику и эффективность учебного процесса.

Библиографический список

1. Черниговская Т.В., Аллахвердов В.М., Коротков А.Д., Гершкович В.А., Киреев М.В., Прокопеня В.К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология*. 2020; Т. 36, Выпуск 4: 675–686.
2. Тоффлер Э. *Третья волна*. Перевод с английского К.Ю. Бурмистрова и др. Москва: АСТ, 2009.
3. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос: литературно-философский журнал*. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru
4. Мансуров В.А., Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд. *Вестник Института социологии*. 2022; Т. 13, № 3: 122–141.
5. Ломбина Т.Н., Мансуров В.А., Юрченко О.В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности. *Социологическая наука и социальная практика*. 2019; № 4: 97–110.
6. Яковлева А.М. Клиповое чтение: текст как изображение – симулякр. *Наука телевидения*. 2014; № 11: 197–228.
7. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2014; Выпуск 5 (24): 1–10. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514
8. Поляков С.Д., Белозерова Л.А., Вершинина В.В., Данилов С.В., Кривцова Н.С. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2019; № 4: 126–143.
9. Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю. Особенности организации речевого общения учащихся на уроках иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3: 233–236.
10. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *EnglishLanguageTeaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64–77.

References

1. Chernigovskaya T.V., Allahverdov V.M., Korotkov A.D., Gershkovich V.A., Kireev M.V., Prokopenya V.K. Mozg cheloveka i mnogoznachnost' kognitivnoj informacii: konvergentnyj podhod. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya*. 2020; T. 36, Vypusk 4: 675-686.
2. Toffler `E. *Tret'ya volna*. Perevod s anglijskogo K.Yu. Burmistrova i dr. Moskva: AST, 2009.
3. Frumkin K.G. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta. *Topos: literaturno-filosofskij zhurnal*. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru
4. Mansurov V.A., Lombina T.N., Yurchenko O.V. Problemy ponimaniya teksta shkol'nikami: sociologicheskij vzglyad. *Vestnik Instituta sociologii*. 2022; T. 13, № 3: 122-141.
5. Lombina T.N., Mansurov V.A., Yurchenko O.V. Problemy chteniya v novoj cifrovoj real'nosti. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*. 2019; № 4: 97-110.
6. Yakovleva A.M. Klipovoe chtenie: tekst kak izobrazhenie – simulyakr. *Nauka televideniya*. 2014; № 11: 197-228.
7. Semenovskih T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noj vuzovskoj srede. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2014; Vypusk 5 (24): 1-10. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514
8. Polyakov C.D., Belozerova L.A., Vershinina V.V., Danilov S.V., Krivcova N.S. «Klipovoe myshlenie» u starsheklassnikov i studentov: opyt issledovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2019; № 4: 126-143.
9. Babenko M.G., Hramova T.Yu. Osobennosti organizacii rechevogo obscheniya uchaschihsya na urokah inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3: 233-236.
10. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *EnglishLanguageTeaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64-77.

Статья поступила в редакцию 17.06.24

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-21-24

***Batchaeva Kh.Kh.-M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Karachay-Cherkess State University n. a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: halimat56@mail.ru*
***Semenov M.Kh.**, postgraduate, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev, (Karachaevsk, Russia), E-mail: sbatcha@mail.ru*

THE MAIN DIRECTIONS OF UPBRINGING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN KARACHAY AND CIRCASSIA IN 1920s–30s. The article notes that educational work in all educational institutions of Karachay and Cherkessia, including in the field of secondary professional level, was conducted during this period under the control of the state and had a pronounced ideological character. The work emphasizes that the main goal of education and training in colleges and technical schools was the formation of a young specialist devoted to the socialist Homeland, possessing a set of moral and ethical qualities characteristic of a real "builder of communism." Those of the qualities that corresponded to such status were also cultivated, while others were forgotten. Taking into account the specifics of the multiethnic region, special attention was paid by the teaching staff of the vocational education system to the way to form mutual respectful and tolerant relations between representatives of different nations. The article presents techniques and methods that were actively used in the educational process, allowing to achieve the above goal. The presented material allows to conclude that this task was, in general, performed at a fairly high level by the collectives of secondary vocational education institutions in the region.

Key words: **Karachay and Cherkessia, secondary vocational education, educational work, patriotism, military sports training, traditional values, highlanders Muslim culture, labor education, interethnic tolerance**

***Х.Х.-М. Батчаева**, д-р пед. наук, проф., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: halimat56@mail.ru*
***М.Х. Семенов**, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: sbatcha@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАРАЧАЯ И ЧЕРКЕСИИ В 1920–1930-Е ГГ.

В статье отмечается, что воспитательная работа во всех образовательных учреждениях Карачая и Черкесии, в том числе и в сфере среднего профессионального уровня, велась в указанный период под контролем государства и имела ярко выраженный идеологический характер. В работе подчеркивается, что главной целью воспитания и обучения в училищах и техникумах было формирование преданного социалистической Родине молодого специалиста, обладающего набором морально-этических качеств, характерных для настоящего «строителя коммунизма». Те из качеств, которые соответствовали подобному статусу, также культивировались, другие же – подвергались забвению. Учитывая специфику полиэтничного региона, особое внимание педагогическими коллективами системы СПО придавалось формированию взаимного уважительного и толерантного отношения между представителями различных народов. В статье представлены приемы и методы, которые активно применялись в воспитательном процессе, позволяя достичь вышеуказанной цели. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что эта задача коллективами учреждений среднего профессионального образования региона была в целом выполнена на достаточно высоком уровне.

Ключевые слова: **Карачай и Черкесия, среднее профессиональное образование, воспитательная работа, патриотизм, военно-спортивная подготовка, традиционные ценности, горско-мусульманская культура, трудовое воспитание, межнациональная толерантность**

Возрождение России как мировой супердержавы невозможно без наличия высококвалифицированных специалистов в различных сферах, имеющих как высшее образование, так и среднее профессиональное (СПО). В последние годы руководством страны прилагаются заметные усилия по восстановлению системы СПО, во многом пришедшей в упадок в постсоветский период. Вместе с тем очевидно, что наряду с профессиональной подготовкой перед педагогическим коллективом учебного заведения стоит серьезная задача по воспитанию обучающихся в соответствии с нравственными и моральными устоями российского общества, традиционными для нашей страны ценностями. Уход из молодежной жизни комсомола и отсутствие альтернативных общественных организаций привел к значительному падению воспитательной работы. На современном этапе государством предпринимаются попытки по ее активизации на всех уровнях образовательной системы, в том числе и на среднем профессиональном.

И в этой связи обращение к историческому опыту, изучение основных направлений воспитательной работы в учреждениях СПО в период их становления и развития в регионе (1920–1930-е гг.) представляется актуальным и своевременным.

Целью исследования является анализ состояния воспитательной работы в учреждениях системы среднего профессионального образования Карачая и Черкесии в межвоенный период (1920–1930-е гг.).

В качестве задач авторы определили для себя следующие: анализ имеющихся источников для выявления сведений по заданной тематике; определение основных направлений воспитательной работы в системе СПО региона; выявление в ней как общегосударственных тенденций, так и региональных особенностей.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что становление системы среднего профессионального образования в Карачае и Черкесии, образовательной и воспитательной работы в учреждениях, входящих в ее состав, не становилось предметом научного изучения и впервые подвергается анализу.

Теоретическая значимость исследования состоит во введении в научный оборот новых архивных документов и материалов, позволяющих обозначить позитивный опыт советской системы среднего профессионального образования, в частности в сфере воспитания. Наряду с этим проведенный анализ деятельности учебных заведений в данном направлении в значительной степени расширяет историко-педагогическое представление о развитии региональной системы образования.

Практическая значимость исследования обусловлена вероятностью применения в современных условиях методов и приемов воспитательной работы, имевших положительный резонанс в рассматриваемый период. Учитывая определенные социально-экономические и общественно-политические параллели, представляется, что подобный опыт будет весьма востребован в системе СПО региона. Представленный в статье фактологический материал может быть также использован педагогами и студентами в научной и учебной деятельности (при разработке спецкурсов, лекций, рефератов и т. п.).

Воспитание, как известно, является одним из фундаментальных направлений деятельности учебных заведений. Мы придерживаемся точки зрения известного ученого, автора ряда учебников по педагогике И.П. Подласого, который определял воспитание как «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу» [1, с. 7]. И хотя на современном этапе определение цели воспитания лишь в пользе общества представляется излишне категоричным (ведь личность сама по себе представляет ценность), тем не менее мы считаем, что формулировка И.П. Подласова наиболее точно определяет суть воспитания в контексте рассматриваемого исторического периода.

Многогранный и сложный процесс, воспитание, как известно, включает в себя целый ряд направлений. К числу основных среди них можно отнести нравственное, патриотическое, трудовое, воспитание здорового образа жизни эстетическое и т. д.

В советской образовательной системе, в том числе и в сегменте среднего профессионального образования, обязательным условием проведения любого вида воспитательной работы являлась его идеологическая выдержанность и соответствие установкам Коммунистической партии. Именно в подобном русле велась воспитательная работа в 1920–1930-е гг. в учебных заведениях СПО Карачая и Черкесии, основные направления которой мы попытаемся осветить.

Важнейшим направлением в воспитательной работе в среде учащейся молодежи Карачая и Черкесии в рассматриваемый период является формирование *патриотизма*. Передовой отряд молодежи и юношества региона – студенты ссузов, которые олицетворяли собой будущих строителей коммунизма, подлинных патриотов Советского государства, беззаветно преданных социалистической родине. Именно в этом ракурсе рассматривалась их учебная и общественная деятельность, именно на это были направлены усилия педагогического коллектива и комсомольской организации учреждения. Активно применяя в своей работе литературу и материалы периодической печати, регулярно публикуя статьи патриотической тематики, преподаватели формировали у учащихся чувство любви к Родине, причем в большей степени к Родине большой – Советскому государству. В этой связи особая ответственность возлагалась на преподавателей общественных наук (истории, обществоведения), которые на

конкретных исторических примерах доказывали оправданность и естественность верности интересам страны, готовности к их защите любой ценой, в том числе ценой собственной жизни [2, л. 18].

Наряду со штатными педагогами в училища и техникумы с лекциями приглашались научные работники из Карачаевского и Черкесского научно-исследовательских институтов, преподаватели учительских институтов и Карачаево-Черкесского педагогического института [3].

Приводя учащимся примеры из дореволюционного прошлого, педагоги все же больше акцентировали внимание на событиях периода революции и Гражданской войны. Именно герои Красной армии (Буденный, Щорс, Фрунзе) выступали в качестве образцовой модели, которая служила примером для всех студентов Карачая и Черкесии, которыми стремились стать подлинными патриотами Советского государства. В 1930-е гг. акцент сместился на патриотизм, проявленный в труде, позволивший стране получить дополнительную продукцию и ускоривший ее развитие. Термины «ударники» и «стахановцы» (от фамилии А. Стаханова – шахтера-рекордсмена) стали активно применяться не только в ракурсе трудовых свершений, но и в отношении учебы и общественной деятельности. Именно труженики сельского хозяйства и работники промышленности, передовая интеллигенция стали жизненным ориентиром для всей молодежи, в особенности для той, которая получала образование в ссузах [4]. Сама возможность получения образования выше начального вполне справедливо подчеркивалась как одно из важнейших достижений советской власти в области культуры.

С начала 1930-х гг. в среде учащейся молодежи с каждым годом все больше внимание стало уделяться *военно-патриотическому воспитанию и военной подготовке*. Организованные в первой половине 1920-х гг. военно-оборонные организации («Добровольное общество друзей химической обороны и промышленности» – «Доброхим», «Общество друзей воздушного флота» – «ОДВФ», «Военно-научное общество – «Общество содействия обороне» – ОСО) в январе 1927 г. были объединены в «Союз обществ друзей обороны и авиационно-химического строительства СССР», более известный под своим сокращенным названием «Осоавиахим» [5]. Уже в первые годы оборонные общества развернули свою деятельность в среде молодежи Карачаево-Черкесской АО. Были организована ячейка и в педагогическом техникуме, являвшемся единственным средним специальным учебным заведением в регионе на тот период [6, л. 43].

Рост сети среднего профессионального образования в 1930-е гг. и укрепление позиций оборонного общества позволили уже к середине десятилетия значительно расширить спектр направлений работы ячеек Осоавиахима в училищах и техникумах региона. В предвоенный период (1937–1941 гг.) оборонная работа и военно-патриотическое воспитание выходят на ведущие позиции в воспитательной работе всей системы среднего профессионального образования. Во всех училищах и техникумах были организованы различные военно-спортивные кружки, готовившие студентов к сдаче нормативов и получению соответствующих значков, таких как «Ворошиловский стрелок», «Ворошиловский всадник», «Готов к труду и обороне», «Противоздушная и химическая оборона», «Готов к санитарной обороне», каждый из которых делился на степени в зависимости от сложности выполняемых нормативов [7, л. 17].

Особой популярностью в 1930-е гг. в Советском Союзе пользовался такой вид вооруженных сил, как авиация. Герои авиации – «сталинские соколы», как их именовали в печати, были кумирами всей советской молодежи, в том числе Карачая и Черкесии. Во многом благодаря и инициативности в областных центрах (Микоян-Шахар и Ежово-Черкесск) были организованы аэроклубы, в которых записались сотни студентов и учащихся школ, рабочей и сельской молодежи. Во многих школах и во всех ссузах вузах региона были открыты и планерные кружки [8].

Военно-спортивная подготовка учащихся ссузов значительно упрощала и убыстряла процесс адаптации и военного обучения юношей, призванных в ряды РККА. Наряду с этим сугубо утилитарным фактором она способствовала формированию в молодежной среде готовности встать на защиту Родины, быть умелым и храбрым бойцом, с честью отстаивать ее интересы. В немалой степени этому способствовали и обострение международной обстановки в мире, вызванной нарастанием захватнических амбиций со стороны германского фашизма. Лейтмотивом того периода для абсолютного большинства студенческой молодежи Карачая и Черкесии было заглавие известной песни «Если завтра в поход…». В целом для учащихся учебных заведений региона был характерен высочайший уровень патриотизма, обусловленный как активно проводившейся воспитательной работой, так и государственной пропагандой, обозначавшей готовность сражаться за родину в числе важнейших качеств советской молодежи [9].

Важное место в работе педагогов в системе СПО Карачая и Черкесии отводилось *трудовому воспитанию*. Во многом его привитие облегчалось традиционно уважительным отношением к труду местного населения. Абсолютное большинство студентов были выходцами из крестьянских семей и с раннего детства привыкли трудиться (в основном в животноводстве). Трудолюбие, выступавшее как одно из важнейших черт идеального человека в представлениях горцев и русско-казачьего населения региона, в рассматриваемый период также было востребовано как неотъемлемое качество советского человека. Поэтому мероприятия, связанные с трудовым воспитанием, проходили в училищах и техникумах с успехом.

Учащиеся принимали активное участие в развитии сельского хозяйства, особенно в период колхозного строительства. Они регулярно направлялись на помощь в колхозы и совхозы на период основных сельскохозяйственных кампаний растениеводства (весенний сев, прополка, уборка урожая, сенокос, борьба с вредителями) и животноводства (отправка скота на горные пастбища, содержание и уход за ним и т. д.) [10, л. 14]. Как отмечалось выше, стремление трудиться во благо Родины, желание брать пример с героев труда были в числе тех фундаментальных качеств, которыми должен был обладать каждый учащийся Карачая и Черкесии.

Важную роль в воспитательной работе педагогов техникумов и училищ региона играло и *нравственное воспитание* учащихся, сохранение *морально-этических норм* горского менталитета, а также *традиционных этических норм* русско-казачьего населения, которые, к сожалению, постепенно утрачивались. Революционные потрясения 1917–1922 гг., слом общественно-политического строя, массовые передвижения населения в ходе гражданской войны и дальнейшее переселение в ходе землеустройств способствовали размыванию и традиционно строгих нравственных норм горского населения (хотя и в гораздо меньшей степени).

В этих условиях педагогическими коллективами ссузов региона был взят курс на сохранение и развитие тех этических норм, которые соответствовали моральному облику нового, советского человека – строителя социалистического будущего. Учитывался при этом и этнический аспект. Те же из традиционных норм, которые, по мнению идеологов нового строя, затрудняли формирование граждан нового формата, решительно отвергались как «пережитки прошлого» [11].

Большое место в работе педагогов отводилось формированию *уважительного отношения толерантности к учащимся иной национальности*. Во многом это было обусловлено многонациональным составом обучающегося контингента.

Еще со второй половины XIX в. территория современной Карачаево-Черкесии была известна как самый полиэтничный регион на Северном Кавказе. Наряду с четырьмя коренными горскими народами (карачаевцы, адыги, абазины и ногайцы), а также русско-казачьим населением в регионе имелись 1–2 селения таких народов, как осетины, эстонцы, греки, армяне, горские евреи, украинцы. Кроме того, учитывая, что поступление в техникумы и училища Карачая и Черкесии для абитуриентов из других регионов не было ограничено, немалую часть студентов составляла молодежь как из соседних краев и областей, так и из весьма отдаленных.

Для подтверждения приведем данные по составу учащихся Карачаевского зооветеринарного техникума на конец 1930-х гг. В этот период в нем обучались в основном представители самой автономной области. Это карачаевцы из различных селений, абазины, осетины, а также уроженцы казачьих станиц. Наряду с этим немало было студентов из других регионов [12, л. 3–7]. Учитывая традиционные гендерные стереотипы местного населения (специальность зоотехника или ветеринара рассматривалась как мужская), горянок в числе учащихся техникума было всего две (карачаевка и абазинка). Большую часть же женского контингента составляли девушки из местных казачьих станиц и сел, а также из других регионов, в том числе из Украины и Центральной России [13, л. 4].

В учебных заведениях педагогического профиля процент местного населения был значительно выше, однако, учитывая национальный состав самого региона, полиэтничный состав учащихся сохранялся и в них [14].

При этом необходимо отметить, что для большинства горской молодежи, выросшей в практически мононациональных горских селениях и аулах, учеба в училище и техникуме стала первым опытом длительного общения с представителями другой национальности.

В сложившейся ситуации перед руководством и педагогами ссузов Карачая и Черкесии стояла весьма сложная задача воспитания уважительного отношения между студентами. Во многом она облегчалась сложившимися к этому времени традициями добрососедства и куначества, которые связывали народы как внутри региона, так и за его пределами. Причем, естественно, что подобные квазиродственные связи связывали в основном горские народы (черкесов и карачаевцев, абазин и ногайцев и т. п.). Однако немало было и случаев, когда побратимство связывало горцев с соседями не только другой национальности, но и иной веры (русские, осетины и абхазы-христиане). В целом для горско-мусульманской культуры народов Карачая и Черкесии был характерен высокий уровень этнической толерантности.

Важную роль в данном направлении играл и ориентир на *интернационализм*, который в коммунистической идеологии рассматривался как неотъемлемое качество советского человека. Если в первое десятилетие советской власти он оставался на периферии воспитательной работы, то к концу 1930-х гг. в рамках формирования *единого советского народа* он стал преобладающим в работе педагогов профессионального образования.

Переходя непосредственно к методам практической работы в системе СПО по воспитанию межнационального согласия и взаимоуважения, следует отметить, что они были разнообразны.

Резонно полагая, что для улучшения взаимоотношения между студентами разных национальностей им необходимо легче понимать друг друга, было решено, чтобы представители всех национальностей изучали язык коренных этносов (в КАО – карачаевский, в Черкесии – абазинский, адыгский и ногайский – по желанию) [15, л. 21]. При этом русский язык и литература, естественно, выступали в числе ведущих предметов в первые годы обучения в любом из ссузов. В ходе обучения русскоязычных студентов местным языкам горцы оказывали помощь

товарищам, которые, в свою очередь, содействовали скорейшему овладению их русским языком.

Усвоение даже азов горских языков в значительной мере способствовало росту взаимопонимания, установлению дружеских связей, облегчало дальнейшую учебу и трудоустройство в регионе.

Вторым направлением было *приобщение студентов разных национальностей к культурному наследию соседних народов* в рамках художественной самодеятельности. В большинстве учебных заведений еще в начале 1930-х гг. были организованы танцевальные коллективы и драматические кружки, участниками которых были представители не только местных этносов, но и русские, горские евреи, армяне, осетины. Они, успешно овладев хореографическим и театральным искусством коренных народов, нередко занимали солирующие позиции в творческих коллективах и даже становились художественными руководителями ансамблей и кружков [16]. Студенты-горцы также успешно приобщались не только к богатой русской и мировой культурам, но и к ее региональным вариантам – казачьей, армянской или эстонской. Программа выступлений студенческих коллективов обычно состояла из горского танца, декламации стихотворений на родном и русском языках, казачьих песен, сценических постановок. При этом состав участников того или иного номера практически не менялся по национальному признаку [17]. Знакомство с обширным культурным наследием соседей, совместная творческая деятельность в значительной мере формировали уважительные отношения между студентами разных национальностей. Вместе с этим оно способствовало их эстетическому воспитанию.

Было бы неверным считать, что межнациональные отношения в студенческих коллективах Карачая и Черкесии были безоблачны. Бывали и случаи столкновения между учащимися на национальной почве, в основном между горцами и представителями русского населения. Во многом этому способствовало сохранявшееся у отдельных студентов пренебрежительное, шовинистическое отношение к местному населению, с одной стороны, и природная горячность горцев, с другой стороны. Объяснялись подобные настроения положением горцев Кавказа в Российской империи, которые в значительной степени были ограничены в своих правах. При этом казачество имело привилегированный экономический и общественный статус. Воспитывавшиеся в подобной ситуации поколения иногда продолжали по инерции стиль общения, характерный для предыдущей исторической эпохи.

В условиях новой, советской реальности подобный антагонизм в корне противоречил официальной идеологии, провозгласившей равенство всех народов Советского Союза. Поэтому с националистическими проявлениями в студенческой среде велась особая борьба. Учащиеся, высказавшие подобные мысли, подвергались общественному порицанию и мерам взыскания – от замечания до исключения. Наказывались и педагоги, допустившие подобную ситуацию. В архиве сохранились сведения о единичных подобных ситуациях и, как явствует из имеющихся документов, они разрешались весьма оперативно. Наряду с взысканиями в отношении инициаторов в студенческой среде проводилась массовая воспитательная работа (беседы, лекции), в ходе которой педагогам оказывали содействие комсомольские и партийные организации города или района [18, л. 85].

В целом за два десятилетия советской власти педагогическим коллективам Карачая и Черкесии удалось сформировать в среде учащихся ссузов уважительное (толерантное) отношение к сокурсникам иноэтничного происхождения. В условиях многонационального региона, которыми изначально были обе области, это помогало объединению студентов для выполнения учебных и общественных задач. Интернационализм как одно из ведущих качеств представителя передовой советской молодежи окончательно закрепился в студенческой среде Карачая и Черкесии.

Важное место в нравственном воспитании отводилось и *уважению к старшим*, которое в традиционном обществе было возведено в абсолют. В училищах и техникумах проводились регулярно встречи молодежи, при необходимости – со старейшинами сел и аулов, молодежью оказывалась помощь одиноким и бездетным старикам. Вместе с тем подчеркнем еще раз, что в ходе воспитательной работы учащимся внушалась мысль о том, что уважение к старшим не должно мешать, выйти из повиновения им. Это касалось стремления к получению образования (за пределами родного села или региона), участия в общественно-политической жизни, работы в комсомольских и партийных ячейках [19]. Подобные мотивы, по мнению господствовавшей идеологии, позволяли молодежи отклонить авторитет старшего поколения и самостоятельно выстраивать жизненный путь.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать ряд выводов.

Прежде всего, отметим, что система образования в Советском государстве находилась под постоянным контролем Коммунистической партии, которая определяла основные цели и задачи обучения и воспитания. Именно в этом заданном партией русле проводилась воспитательная работа в 1920–1930-е гг. в учебных заведениях среднего профессионального образования Карачая и Черкесии.

Основные направления в процессе воспитания в системе СПО были в целом идентичны общегосударственным, однако их проведение в жизнь имело свою региональную специфику, связанную с особенностью менталитета населения (горских народов и казачества). Во многом традиционные для региона нормы поведения и качества идеального человека становились основой для их углубления и развития уже в рамках новой, советской действительности. Это в значительной мере облегчало задачу, стоявшую перед педагогическими коллективами учреждений СПО, и позволяло им успешно вести воспитательную работу среди учащихся.

В числе ее основных направлений, получивших особое развитие в регионе в рассматриваемый период, можно отметить патриотическое (и ее подвид – военно-патриотическое), трудовое, нравственное воспитание. Именно опираясь на них, педагоги училищ и техникумов региона пытались сформировать из студентов подлинно советскую молодежь – образованную, патриотичную, верную идеалам партии и советской власти, трудолюбивую и обладающую лучшими нравственными качествами. И во многом им удалось достичь цели, воспитав поколение, на долю которого пришлись тяжелейшие испытания 1930–1940-х гг. (коллективизация и индустриализация, репрессии, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. и восстановление народного хозяйства, депортация карачаевского народа в Среднюю Азию). Со всеми этими испытаниями выпускники учреждений СПО Карачая и Черкесии справились достойно, внеся свою лепту в возрождение и развитие региона и страны в целом.

Библиографический список

1. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 кн. *Процесс воспитания*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001; Кн. 2.
2. *Государственный архив Карачаево-Черкесской Республики (далее – ГА КЧР*). Ф. Р-24. Оп. 1. Д. 37.
3. Дятлов Г. Научная работа кафедры истории педагогического института. *Красный Карачай*. 1941; 5 января.
4. Хубиев А. Отличник. *Красный Карачай*. 1937; 7 сентября.
5. Касьян И.Н. Исторические аспекты создания и функционирования Осоавиахима в 20-30 годы XX столетия. *Инновации в науке:* сборник трудов научно-практической конференции. 2017; № 6: 23–28.
6. *ГА КЧР*. Ф. Р-288. Оп. 1. Д. 4.
7. *ГА КЧР*. Ф. Р-400. Оп. 1. Д. 12.
8. Хомяков А. В аэроклубе возобновляются занятия. *Красная Черкесия*. 1938; 6 февраля.
9. Вельский С. Осуществленная мечта летчика Абишева. *Красная Черкесия*. 1938; 6 сентября.
10. *ГА КЧР*. Ф. Р-400. Оп. 1. Д. 14.
11. Гармский И. Жажда учиться. *Красный Карачай*. 1936; 14 января.
12. *ГА КЧР*. Ф. Р-400. Оп. 1. Д. 26.
13. *ГА КЧР*. Ф. Р-400. Оп. 1. Д. 8.
14. Дворянкин Н. Кузница национальных кадров. *Красный Карачай*. 1937; 6 сентября
15. ГА КЧР. Ф. Р-400. Оп. 1. Д. 28.
16. Харибов Н., Лайпанов Х. Юные таланты – победители на краевых соревнованиях. *Красный Карачай*. 1936; 2 февраля.
17. Рыбаков С. Праздник в зоотехникуме. *Красная Черкесия* 1938; 1 мая.
18. *Центр документации новейшей истории Государственного архива Карачаево-Черкесской Республики (далее – ЦДНИ ГА КЧР)*. Ф. П-45. Оп. 1. Д. 74.
19. Богатырева Л. В 18 лет. *Красный Карачай*. 1937; 6 сентября

References

1. Podlasyj I.P. Pedagogika: Novyj kurs: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij: v 2 kn. *Process vospitaniya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001; Kn. 2.
2. *Gosudarstvennyj arhiv Karachaevo-Cherkesskoj Respubliki (dalee – GA KChR*). F. R-24. Op. 1. D. 37.
3. Dyatlov G. Nauchnaya rabota kafedry istorii pedagogicheskogo instituta. *Krasnyj Karachaj*. 1941; 5 yanvarya.
4. Hubiev A. Otlichnik. *Krasnyj Karachaj*. 1937; 7 sentyabrya.
5. Kas'yan I.N. Istoricheskie aspekty sozdaniya i funkcionirovaniya Osoaviahima v 20-30 gody XX stoletiya. *Innovacii v nauke:* sbornik trudov nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017; № 6: 23-28.
6. *GA KChR*. F. R-288. Op. 1. D. 4.

7. *GA KChR*. F. R-400. Op. 1. D. 12.
8. Homyakov A. V a`eroklube vozobnovlyayutsya zanyatiya. *Krasnaya Cherkesiya.* 1938; 6 fevralya.
9. Vel'skij S. Osuschestvlennaya mechta letchika Abisheva. *Krasnaya Cherkesiya.* 1938; 6 sentyabrya.
10. *GA KChR*. F. R-400. Op. 1. D. 14.
11. Garmskij I. Zhazhda uchit'sya. *Krasnyj Karachaj*. 1936; 14 yanvarya.
12. *GA KChR*. F. R-400. Op. 1. D. 26.
13. *GA KChR*. F. R-400. Op. 1. D. 8.
14. Dvoryankin N. Kuznica nacional'nyh kadrov. *Krasnyj Karachaj*. 1937; 6 sentyabrya
15. GA KChR. F. R-400. Op. 1. D. 28.
16. Haribov N., Lajpanov H. Yunye talanty – pobediteli na kraevyh sorevnovaniyah. *Krasnyj Karachaj*. 1936; 2 fevralya.
17. Rybakov S. Prazdnik v zootehnikume. *Krasnaya Cherkesiya* 1938; 1 maya.
18. *Centr dokumentacii novejshej istorii Gosudarstvennogo arhiva Karachaevo-Cherkesskoj Respubliki (dalee – CDNI GA KChR).* F. P-45. Op. 1. D. 74.
19. Bogatyreva L. V 18 let. *Krasnyj Karachaj.* 1937; 6 sentyabrya

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-24-29

Borzova T.A., *Cand. of Culturology, senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

"PEDAGOGY OF SUCCESS" IN THE ASPECT OF THE CURRENT EDUCATIONAL PARADIGM. The article studies a philosophical and pedagogical analysis of the concept of "success" in the context of the modern educational paradigm. The author carries out a semantic and cultural analysis of this concept, revealing the ambiguity of its interpretations in modern society. Based on the ontoparadigmatic approach of I.A. Kolesnikova the research examines features of assessing the success of a teacher and student in various educational spaces – technocratic, humanitarian and traditional. From the standpoint of A. Adler's personal psychology, the productivity of pedagogy's orientation toward students' competitive achievements has been questioned. The author analyzes options for the practical implementation of the theoretical ideas of "pedagogy of success", identifies the characteristics of success associated with the moral orientation of the individual, and also provides various models of "success formulas" used by trainers, tutors, and coaches. Based on the ideas of modern generational theory, a transformation of the value systems of young people is noted, which is important for building effective strategies and tactics of educational work.

Key words: **success, education, pedagogy, philosophical and pedagogical analysis, ontoparadigmatic approach, personal psychology, "pedagogy of success", value orientations of youth, lifelong education**

Т.А. Борзова, *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

«ПЕДАГОГИКА УСПЕХА» В АСПЕКТЕ АКТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Предлагаемая научная статья посвящена философско-педагогическому анализу концепта «успех» в контексте современной образовательной парадигмы. Автор осуществляет семантический и культурологический анализы данного понятия, выявляя неоднозначность его трактовок в современном обществе. На основе онтопарадигмального подхода И.А. Колесниковой рассмотрены особенности оценки успешности преподавателя и учащегося в различных образовательных пространствах – технократическом, гуманитарном и традиционном. С позиций личностной психологии А. Адлера поставлена под сомнение продуктивность ориентации педагогики на соревновательные достижения обучающихся. Автор анализирует варианты практической реализации теоретических идей «педагогики успеха», выделяет характеристики успеха, связанные с морально-нравственной ориентацией личности, а также приводит различные модели «формул успеха», применяемых тренерами, тьюторами, коучами. На основе идей современной теории поколений отмечается трансформация ценностных установок молодежи, что имеет большое значение для построения эффективных стратегий и тактик воспитательной работы.

Ключевые слова: **успех, образование, педагогика, философско-педагогический анализ, онтопарадигмальный подход, личностная психология, «педагогика успеха», ценностные ориентации молодежи, непрерывное образование**

Актуальность данного исследования раскрывается в нескольких аспектах: в современной образовательной системе необходимо переосмыслить понятие «педагогики успеха», так как оно является многозначным и неоднозначно трактуется в современном обществе; чтобы выявить ценностные установки, влияющие на понимание феномена «педагогики успеха» в образовании, необходимо изучить специфику оценки успешности преподавателя и учащегося в различных образовательных пространствах (технократическом, гуманитарном, традиционном) с позиций онтопарадигмального подхода; необходимо критически переосмыслить педагогическую ориентацию на соревновательные достижения обучающихся с точки зрения личностной психологии, что будет способствовать поиску альтернативных моделей «педагогики успеха». Востребованность разработки практических вариантов реализации теоретических идей «педагогики успеха», учитывающих изменение ценностных ориентаций современной молодежи, имеет большое значение для построения эффективных стратегий воспитательной работы.

Цель данного исследования заключается в философско-педагогическом анализе категории «педагогика успеха» в контексте актуальной образовательной парадигмы.

Для достижения этой цели автором поставлены следующие задачи: 1. Осуществить семантический и культурологический анализы понятия «педагогика успеха», выявить неоднозначность его трактовок в современном обществе. 2. В контексте онтопарадигмального подхода И.А. Колесниковой проанализировать критерии оценки эффективности деятельности преподавателя и учащегося в различных образовательных средах: технократической, гуманитарной и традиционной. 3. С позиций личностной психологии А. Адлера проанализировать продуктивность педагогической ориентации на соревновательные достижения обучающихся. 4. Выявить варианты практической реализации теоретических идей «педагогики успеха», охарактеризовать типологию успеха, связанную с морально-нравственной ориентацией личности. 5. Определить влияние изменения ценностных ориентаций современной молодежи (в соответствии с теорией поколений) на построение эффективных стратегий и тактик воспитательной работы в системе образования.

Научная новизна представленного исследования заключается в следующем: впервые осуществлен комплексный философско-педагогический анализ концепта «педагогика успеха» на основе сочетания семантического, культурологического и онтопарадигмального подходов. Это позволило выявить многомерность и неоднозначность трактовок данного понятия в современном образовательном пространстве. Выделены характеристики успеха, связанные с морально-нравственной ориентацией личности, что расширяет типологию «формул успеха», применяемых в практике тренеров, тьюторов, коучей. Обоснована значимость учета трансформации ценностных ориентаций современной молодежи (в рамках теории поколений) для построения эффективных стратегий и тактик воспитательной работы на разных ступенях образования.

Теоретическая значимость работы связана с углублением теоретического понимания феномена «педагогика успеха» в современном образовательном контексте; выявлением специфики оценки успешности учителя и ученика в различных образовательных пространствах, что расширяет представления о многомерности и вариативности трактовок успеха в педагогике; с созданием теоретических предпосылок для разработки альтернативных моделей «педагогики успеха»; развитием аксиологических оснований современной педагогической теории. Обоснование значимости учета трансформации ценностных ориентаций современной молодежи (в контексте теории поколений) для построения эффективных стратегий воспитательной работы расширяет теоретико-методологические основания педагогической науки.

Практическая значимость видится автором в том, что материалы исследования могут использоваться методистами и преподавателями при разработке образовательных программ, направленных на формирование у обучающихся целостного понимания феномена успеха; в практике профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров; при разработке альтернативных моделей «педагогики успеха», ориентированных на личностное развитие и самореализацию; тренерами, тьюторами, коучами при построении эффективных стратегий и технологий сопровождения личности в достижении успеха.

Социально-психологическая трансформация, происходящая в современном российском обществе, актуализирует необходимость более глубокого изучения категории «педагогика успеха» не только в аспекте его аксиологической значимости, но и в качестве ключевого ориентира при построении эффективной системы непрерывного образования. Идея конкурентоспособности, заложенная в качестве целевого ориентира во множестве образовательных документов и моделей, предполагает формирование у обучающихся компетенций, обеспечивающих достижение успеха [1, с. 169–174]. Данное положение обусловливает необходимость комплексного научного анализа категории «успех» и ее отражения в современной образовательной парадигме. Рассмотрение данной проблематики в контексте происходящих социально-психологических трансформаций позволит выявить тенденции и закономерности, определяющие специфику понимания и оценки успешности личности на различных этапах непрерывного образования. Особую актуальность приобретает также изучение влияния меняющихся ценностных ориентаций современной молодежи на построение эффективных стратегий и тактик воспитательной работы, ориентированной на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для достижения успеха в различных сферах жизнедеятельности.

Современная массовая культура с ее многочисленными конкурсами, состязаниями, рейтинговыми шоу задает личностную установку на быстрое получение выигрышного результата при, казалось бы, минимальных усилиях. Легкость самопрезентации в интернет-пространстве стимулирует погоню за количеством «лайков», демонстрацией успешности жизни посредством выкладывания многочисленных видеороликов и фотографий. Более того, сам факт победного участия в различного рода состязаниях становится профессиональной необходимостью: в экономической сфере для получения финансирования требуется выигрыш тендеров, в научной деятельности – успешное получение грантов. Данные тенденции актуализируют необходимость критического осмысления сложившейся в современном обществе культуры соревновательности и ее влияния на систему образования. Требуется переосмысление целевых установок и ценностных ориентиров педагогики, особенно в части поиска альтернативных моделей «педагогики успеха», способствующих гармоничному личностному развитию обучающихся. Современная тенденция вовлечения учителей школ и преподавателей вузов в разнообразные профессиональные конкурсы (мастерства, методических разработок, проектов), в которые, в свою очередь, вовлекаются и их воспитанники, актуализирует ряд важных вопросов, требующих глубокого научного осмысления.

Прежде всего, необходимо выявить, какие личностные смыслы реализуются педагогами и обучающимися в процессе участия в подобных соревновательных мероприятиях. Какова мотивационная основа их включенности в конкурсную деятельность? Насколько достижение успеха в профессиональных состязаниях соотносится с ценностно-смысловыми ориентирами педагогической деятельности? Важно также проанализировать социально-педагогические последствия ориентации отечественного образования на успех. Какие тенденции и закономерности характеризуют данный процесс? Какие риски и деструктивные эффекты он может иметь для личностного развития обучающихся? Особую значимость приобретает вопрос о различных значениях, которые может приобретать понятие «успех» в контексте современного образования. Является ли успех исключительно достижением высоких результатов в конкурсных состязаниях или он может быть связан с более широким спектром личностных, метапредметных и социальных характеристик?

Согласно анализу толковых словарей русского языка, понятие «успех» имеет следующие семантические значения: благоприятный исход, желаемый результат в каком-либо деле, достижение поставленных целей [2]; общественное признание чьих-либо достижений, положительная оценка [3]; удача, благополучный исход в каком-либо деле [4]; высокий уровень развития, достижений в какой-либо сфере [5].

Таким образом, «успех» трактуется как благоприятный, желаемый и признанный результат, достижение поставленных целей, а также как характеристика высокого уровня развития и признания в определенной сфере деятельности.

Анализ синонимического ряда к понятию «успех» демонстрирует многообразие семантически близких терминов, отражающих различные аспекты данного феномена. В их число входят такие лексемы, как победа, счастье, удача, достижение, завоевание, триумф; признание, фурор, свершение, торжество, счастливый конец, лавры, шаг вперед, результат. Синонимические конструкции, сочетающиеся с данным концептом, включают следующие словосочетания: встречать успех, иметь успех, (не) увенчаться успехом [6]. Данное семантическое многообразие свидетельствует о сложности и многогранности понятия «успех», которое может быть проинтерпретировано в контексте достижения поставленных целей, общественного признания, переживания удачи, счастья, а также как характеристика высоких результатов в различных сферах деятельности.

Лингвокультурологическое сопоставление понятия «успех» в русском и англоязычном (преимущественно, английском и американском) культурных контекстах выявляет ряд важных содержательных различий. В английском языке термин *success* (восходящий к латинскому *succedere* – «следовать за», «добиваться») характеризуется тремя основными группами значений. Первая связана с удачей, благоприятным исходом. Вторая – с материальным благополучием, процветанием. Третья – с общественным признанием, которое может относиться как к продуктам деятельности, так и к самому успешному человеку. В синонимическом ряду обнаруживаются лексемы, внутренне коррелирующие с экономическим благосостоянием (prospering, making a fortune, benefiting). В отличие от этого, русское понятие «успех» включает в себя не только значения, связанные с достижением поставленных целей и общественным признанием, но и коннотации, ассоциирующиеся с переживанием счастья, удачи, торжества.

Ряд исследователей отмечают существенные особенности национального понимания феномена успеха, обусловленные культурно-историческими факторами. Так, в западной (преимущественно англосаксонской) культуре успех ассоциируется, прежде всего, с материальным благосостоянием и карьерным ростом, напрямую связываясь с усилиями и достижениями отдельной личности. В то время как в русской культурной традиции успех рассматривается через призму победы в сражениях, высоких познавательных достижений, завоевания симпатий окружающих, а также как следствие удачи и врожденных способностей человека. Важной особенностью национального самосознания в русской культуре является ощущение соборности, коллективизма в переживании феномена успеха. В русской культуре к людям, не добившимся успеха, традиционно проявляются сочувствие и жалость, поскольку неудача ассоциируется с обреченностью и невезением. На Западе же к «неудачникам» зачастую относятся с непониманием, а порой и презрением, поскольку предполагается, что неудачу следует преодолевать, не теряя надежды и не демонстрируя разочарования [7; 8].

В работе В.С. Атюниной представлен психосемантический анализ понятия «успешный человек», в котором особое внимание уделяется комплексному, междисциплинарному подходу к исследованию феномена успеха. Автор отмечает, что изучение понятия «успешный человек» предполагает интеграцию различных научных методологий, включая психологические, социологические, лингвистические и культурологические аспекты [9]. Психосемантический анализ, проведенный В.С. Атюниной, направлен на выявление индивидуальных и групповых систем значений, ассоциирующихся с представлениями об успешной личности.

Представленный концепт «педагогика успеха» требует уточнения и конкретизации в зависимости от контекста его использования. Данное понятие носит комплексный, многомерный характер и должно рассматриваться с учетом ряда параметров. Во-первых, необходимо четко определить, в каком смысловом значении употребляется термин «успех» – как достижение поставленных целей, как общественное признание, как материальное благополучие или с иными коннотациями. Это обусловлено культурно-историческими особенностями понимания данного феномена в различных социокультурных традициях. Во-вторых, важно учитывать, на какой возрастной аудитории сфокусирована «педагогика успеха» – на детях, подростках, студенческой молодежи или взрослых обучающихся. Специфика целевой группы будет во многом определять содержание, методы и формы реализации данного педагогического подхода. В-третьих, необходимо принимать во внимание, на каком уровне осуществляется внедрение «педагогики успеха» – на индивидуальном, групповом или институциональном. Это существенно влияет на организационно-методическое обеспечение данной практики.

Методологический контекст. С точки зрения онтопарадигмального подхода, предложенного И.А. Колесниковой, понятие «успех» приобретает различные смысловые значения в зависимости от специфики бытийно-образовательного пространства [10]. В рамках технократического образовательного пространства успех учащегося (школьника, студента) преимущественно связывается с его академической успеваемостью, позицией в рейтинге, средним баллом, результатами тестирования и иными формализованными показателями. Определяющим мотивом содействия педагога успеху обучающегося в данном контексте выступает стремление добиться максимального соответствия принятым образовательным стандартам. Мерилами успеха в технократической образовательной среде становятся достижения в учебной и профессиональной сферах, получившие внешнее признание в виде призов, грамот, званий, наград, титулов, ценных в определенных референтных социальных группах. Соответственно, отставание в непрерывной «гонке за лидером» понимается как «неуспех» и является причиной негативных переживаний. Вместе с тем исследования показывают, что высокая академическая успеваемость отнюдь не является безусловной гарантией материального благополучия, карьерного роста и социального статуса. Примером тому может служить судьба А.С. Пушкина, чей незаурядный творческий потенциал не был оценен при обучении в Царскосельском лицее.

В ряде случаев *педагогическая жалость* к менее успешным, отстающим учащимся порождает ориентацию учителя на поддержку данной категории обучающихся в ущерб работе с более талантливыми и мотивированными студентами. Вместо развития потенциала одаренных учеников педагог тратит силы на повышение общих показателей успеваемости, что иногда вызывает негативную реакцию коллег и родителей сильных учащихся.

В свою очередь, *пространство* гуманитарного взаимодействия в образовании характеризуется ценностно-смысловым равенством его участников, что обусловливает переход от монологичного к диалогическому общению. Успешность гуманитарного диалога определяется достижением взаимного понимания, сопереживания и удовлетворённости участников взаимодействия. Эмпатическое отношение к собеседнику сочетается с толерантностью, что позволяет рассматривать различные точки зрения не как источник конфликта, а как основу для обсуждения и личностного развития. Отказ от оценочного, «измерительного» подхода к обучающимся естественным образом стимулирует переход от балльно-рейтинговой системы к составлению всесторонних характеристик учеников.

Создание «портрета учащегося» является более трудоемким процессом, нежели выставление баллов, но несет в себе мощный личностно ориентированный потенциал. Данная информация может служить основанием для корректировки педагогических действий, помощи родителям и стимулом к личностному развитию самого учащегося [11].

В пространстве *традиционной* (этнической или религиозной) культуры правила и нормы, передающиеся из поколения в поколение, усваиваются и воспроизводятся в повседневной практике, а поведение индивида постоянно соотносится с ними. В данном контексте определяющим регулятором поведения становится этика, а механизмами признания успешности – соответствие принятым канонам и заповедям, одобрение или порицание окружающих, а также собственная совесть. Выпадение из «своей» культурной среды, нарушение общепринятых норм в персональном измерении порождает «муки совести», а на общественном уровне проявляется как осуждение, игнорирование, бойкот. Риск развития опасной для традиционного сообщества индивидуалистической гордыни, которая может сопровождать личные достижения, в традиционных культурах «снимается» посредством различных форм воспитания смирения и самоограничения.

В контексте обсуждения различных подходов к пониманию успеха особый интерес представляет работа М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» [12], где отмечаются такие важные личностные качества, как трудолюбие, бережливость, честность и расчётливость. В отличие от этого, в российской православной традиции ориентирами являются нестяжательство, бескорыстие и упование на помощь Высших сил. Следует подчеркнуть, что религиозно-этические аспекты, лежащие в основе как индивидуального, так и массового (ментального) мировоззрения, требуют пристального внимания, особенно в условиях полиэтнической и поликонфессиональной образовательной среды. Понимание успешности преподавателя также будет варьироваться. Так, технократически ориентированный педагог будет сосредоточен на формальных количественных показателях успеваемости учащихся и собственном рейтинге, а также на использовании технологических средств для осуществления образовательного мониторинга. Такой педагог и его ученики будут вовлечены в различные конкурсные мероприятия, о которых будет широко сообщаться.

В контексте гуманитарной парадигмы успешность преподавателя определяется его эмпатийностью, коммуникативной активностью и выстраиванием межличностного взаимодействия с обучающимися. Учитывая специфику возрастных и психологических особенностей молодежи, можно предположить, что успех такого педагога будет связан с наличием авторской позиции, аргументированного взгляда, который может отличаться от доминирующей идеологии или мнения, изложенного в учебных материалах. Гуманитарно ориентированный педагог будет отличаться толерантностью к иным мнениям, уважением права каждой личности на собственную позицию. В традиционном духовном контексте авторитет и лидерство необязательно соотносятся с формальным административным положением, которое в светской сфере считается одним из признаков успеха. Более того, в православной традиции духовное старчество, как правило, находит выражение в монашеской жизни, где одной из ключевых добродетелей является смирение.

Плоскость личностного контекста. Формирование потребности в достижении успеха имеет истоки в раннем детстве. Родительское одобрение формирует ориентир желательного социального поведения. В дальнейшем, отделяясь от родительской опеки, подросток проверяет свои возможности в различных социальных средах, получая обратную связь от групп сверстников, старших наставников, окружающих людей. А. Маслоу разграничивает соответствующую группу потребностей на два типа: потребности в самоуважении (включающие ощущение компетентности, уверенности, достижений, независимости и свободы в принятии решений) и потребности в уважении со стороны окружающих (такие как престиж, признание, статус, репутация) [13].

В контексте социально-психологического подхода и концепции личности А. Адлера выделены ключевые конструкты «стиль жизни» и «творческое Я». Согласно Адлеру, структура и развитие личности детерминируются взаимодействием чувства общности, чувства неполноценности и стремления к самозначимости. Концепт «стиля жизни» рассматривается Адлером как уникальный и относительно устойчивый способ реализации жизненного плана личности, отражающий ее ценности, установки и защитные механизмы, сформированные в процессе социализации. «Творческое Я» при этом выступает как активное начало, определяющее способность индивида к самоактуализации и созданию собственного жизненного проекта. Динамическое взаимодействие между «стилем жизни» и «творческим Я» личности, а также влиянием базовых психологических факторов – чувством общности, неполноценности и стремлением к превосходству – задает вектор индивидуального развития и реализации потенциала человека. Данная концептуальная модель Адлера является важной методологической основой для социально-психологического анализа феноменов личностного роста и самоактуализации. Сфера образования рассматривается как серединное пространство, где соперничество и система оценок порождают неравенство и комплекс неполноценности, что способствует усилению невротизации личности. Компенсаторное поведение проявляется в целенаправленной работе над собой, самосовершенствовании и стремлении к достижению значимых результатов в избранных видах деятельности [14].

Компенсаторное поведение как психологический феномен носит универсальный характер, поскольку потребность в достижении социального статуса является важной для большинства людей. В концепции А. Адлера стратегии компенсации рассматриваются как один из ключевых механизмов преодоления чувства неполноценности и реализации стремления к самозначимости (превосходству). Данные стратегии могут принимать различные формы, которые могут дифференцироваться по критерию социальной приемлемости. С одной стороны, компенсация может осуществляться в социально позитивных и конструктивных формах, например, когда человек с инвалидностью становится знаменитым музыкантом, реализуя свои творческие способности. Такие стратегии отражают здоровое функционирование личности, ее способность к самоактуализации. С другой стороны, компенсация может принимать асоциальные и деструктивные формы, когда человек с комплексом неполноценности стремится компенсировать его за счет агрессивности, властности или грубости в межличностных отношениях. Данные поведенческие паттерны свидетельствуют о нарушениях в развитии личности, дисбалансе между «творческим Я» и «стилем жизни».

В рамках теоретического анализа выделяют два основных вида компенсаторного поведения: прямая компенсация, выражающаяся в стремлении к успеху в заведомо проигрышной области, и косвенная компенсация, проявляющаяся в стремлении утвердить себя в другой, более благоприятной сфере деятельности [15].

В контексте социально-психологических подходов к изучению личности процесс социализации рассматривается как ключевой фактор, определяющий формирование индивидуальных представлений человека об успехе и стратегиях его достижения. Данные представления складываются под влиянием целого ряда социальных, средовых и личностных факторов, среди которых особую роль играет характер взаимодействия мотивированного к успеху ученика и стимулирующего его учителя. При этом эффективность данного взаимодействия во многом зависит от учета психологических особенностей его участников, в частности их темперамента. Темперамент как устойчивая биологически обусловленная характеристика индивидуально-психологических свойств личности определяет специфику эмоциональных реакций, когнитивных процессов и предпочитаемых поведенческих стратегий. Соответственно, темперамент учителя и ученика во многом задает характер их коммуникации, восприятие и интерпретацию учебной ситуации, а также выбор оптимальных методов стимуляции и самореализации. Согласно психологическим исследованиям, ключевыми составляющими успешности являются активность (энергичность, инициативность, упорство) и низкая эмоциональность, под которой понимается пониженная чувствительность к неудачам. Умение справляться с поражениями и неудачами, неизбежными в жизни, является важной чертой уверенной и успешной личности. Исходя из этого, наиболее склонными к достижению успеха считаются индивиды с темпераментом сангвиника, которых отличает низкая чувствительность к неудачам в социальном взаимодействии, а также ощущение радости и уверенности в себе. Для холериков характерны инициативность и энергичность в работе, тогда как флегматики демонстрируют упорство, прилежание и настойчивость. В этой связи представляется актуальным проведение психолого-педагогической экспертизы с целью выбора индивидуального подхода в обучении и разработки эффективных «стратегий успеха» для различных типов темперамента.

Образовательные стратегии формирования успешности. Еще в работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский подчеркивал, что успех является ключевым фактором, поддерживающим интерес учащегося к учебной деятельности. По его мнению, интерес к обучению возникает лишь тогда, когда ученик испытывает вдохновение, рождающееся от достижения успехов в овладении знаниями. Ребенок, никогда не познавший радости от преодоления трудностей в учебе и не ощутивший гордости от своих достижений, теряет мотивацию и интерес к обучению [16, с. 569]. Идея ориентации педагогического процесса на достижение успеха учащихся имеет глубокие исторические корни. В качестве примеров практической реализации данного подхода можно привести опыт ряда отечественных и зарубежных образовательных учреждений. Так, в 1921 году С.М. Ривес и Н.М. Шульман создали экспериментальную «Школу детской радости», в которой акцент делался на формировании положительной мотивации учащихся, поощрении их творческой активности и переживании радости от учебных достижений. Схожие идеи нашли отражение в педагогической концепции А.С. Макаренко, которая была воплощена в работе его воспитательных колоний. Центральным элементом данной концепции выступал тезис о «завтрашней радости» как важнейшем стимуле личностного роста и успешной социализации воспитанников. Заслуживает внимания также многолетний опыт гимназии Карла Мая – известного немецкого учебного заведения, в котором на протяжении более 150 лет сохранялся педагогический дух уважительного отношения к учащимся и создания условий для их всестороннего развития и достижения успеха [17].

В современной педагогической науке и практике идея ориентации образовательного процесса на достижения и успех учащихся находит свое воплощение в рамках системно-ориентационного подхода, предложенного Е.И. Казаковой. Согласно данному подходу, достижения выступают в качестве доминирующего компонента ориентационного поля развития ребенка, а ориентация на успех является одним из ключевых принципов организации образовательной деятельности. В настоящее время работу в данном направлении осуществляют множество образовательных организаций Российской Федерации.

В области социальной психологии А.А. Андреева рассматривает успех в качестве одного из факторов, оказывающих позитивное влияние на взаимоотноше-

ния детей и взрослых. Концепция достижения успеха выступает важным условием гармонизации межличностных отношений в образовательном контексте. Идея ориентации педагогического процесса на самореализацию и успешность личности находит отражение в трудах ряда видных отечественных ученых-педагогов и психологов. Гуманистический посыл к всестороннему развитию и самоактуализации обучающегося содержится в работах Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина, Е.В. Бондаревской, Е.В. Коротаевой, А.А. Реана, В.В. Серикова, В.А. Сухомлинского и др. Таким образом, в отечественной педагогической науке сложилась устойчивая традиция изучения феномена успеха как ключевого условия личностного роста и гармоничного развития учащихся. Данные концептуальные положения находят свое практическое воплощение в разработке и реализации инновационных образовательных технологий и подходов.

Философско-педагогическое осмысление профессиональной деятельности преподавателей и воспитателей в рамках диалектического подхода связывает понятие «успех» с антиномичным рядом категорий, включающих «неуспех», «педагогическая неудача», «педагогический провал» и др. [18; 19]. При этом интересно отметить, что «педагогический успех» имеет ярко выраженный педоцентричный характер и ассоциируется преимущественно с достижениями и успехами учеников. В свою очередь, «педагогический провал» фокусирует внимание на профессиональной деятельности самого педагога.

В рамках реализации дисциплины «Практикум по развитию навыков социального взаимодействия» во Владивостокском государственном университете (ВВГУ) нами было организовано обсуждение проблемы успешности/неуспешности учебной деятельности как со студентами, так и с преподавателями вуза. Данная работа в формате интерактивных тренингов позволила сделать ряд выводов, связанных с пониманием причин учебных неуспехов обучающихся [20; 21]. Диалог с участниками образовательного процесса способствовал более глубокому осмыслению психолого-педагогических механизмов, лежащих в основе феномена учебной неуспешности. Комплексный анализ данной проблематики с привлечением различных субъектов вузовского сообщества создал возможности для выявления наиболее значимых факторов, детерминирующих успешность/неуспешность студентов в учебной деятельности.

Согласно результатам проведенного нами опроса, основными причинами учебных неудач студентами были названы «несложившиеся отношения с преподавателем» (первое место), «недостаток или отсутствие собственных способностей» (второе место) и «завышенные требования родителей» (третье место с существенным отрывом). Рефлексия участников образовательного процесса относительно жизненных последствий учебных неуспехов приводит к выводу о явном несовпадении и относительности понятий «учебный успех», «жизненный успех» и «личный успех». Кроме того, студентами отмечена проблема необъективности оценки как основного индикатора академической успеваемости и поведения обучающихся, указывающая на частую подмену критериев оценивания и наличие элементов педагогического волюнтаризма. Полученные данные свидетельствуют о необходимости комплексного пересмотра подходов к определению критериев и показателей успешности образовательной деятельности, а также к процедурам оценивания учебных достижений студентов. Решение данной задачи требует повышения обоснованности и объективности используемых методик, согласования их с реальными жизненными целями и приоритетами обучающихся.

Ценностные установки студентов и особенности их восприятия успеха. Различия в отношении людей к феномену «успеха» обусловливают необходимость пристального анализа морально-этической типологии, предложенной И.Л. Зеленковой и Е.В. Беляевой [22]. Авторы выделяют пять основных нравственных типов личности: потребительский, конформистский, аристократический, героический и религиозный. Для каждого из данных типов характерны специфические ценностные ориентации, особенности восприятия людей, себя и окружающего мира, понимание таких категорий, как любовь, свобода, счастье и смысл жизни. Очевидно, что и интерпретация успеха представителями различных нравственных типов будет существенно различаться. Для «потребителя» характеристики успеха четко определены – деньги, слава, власть. В свою очередь, для «конформиста» успех заключается в общественном согласии и спокойствии, когда конфликтные проявления минимальны. «Аристократический» тип, будучи социально пассивным, самодостаточен в чувстве собственного достоинства и внутренней свободы, поэтому его успех выражается в удовлетворении соответствием и верностью принципам. Для «героического» типа вся жизнь представляет собой поле битвы за идею, и успешными являются действия, способствующие воплощению этой идеи в реальность. В свою очередь, путь «религиозного» типа предполагает служение и выполнение заповедей, что может приносить социально значимые результаты, однако важность общественного мнения для данного типа является второстепенной.

Педагогическая мастерская тренингов в рамках «Практикума по развитию навыков социального взаимодействия» занимает важное место в процессе подготовки юристов, психологов, менеджеров, конфликтологов и специалистов других направлений. На данных занятиях студенты осваивают формирование «мягких» навыков, включая эффективную коммуникацию, личную эффективность, командное взаимодействие и др. В рамках реализации образовательной программы параллельно с актуализацией морально-этической проблематики у студентов происходит формирование индивидуального понимания «острых граней успеха», которое интегрируется в их систему ценностных ориентаций [23]. Если на начальном этапе обучения успех преимущественно трактовался как «достижение своих целей», то к завершению курса данное понятие приобретало дополнительные содержательные характеристики, такие как «одобрение семьи», «удобная жизнь», «возможность делать то, что хочу», «найти свое дело». При этом крайне редко успешность в жизни ассоциировалась непосредственно с получаемой профессией.

Анализ социокультурных процессов в российском обществе 1990-х гг. свидетельствует о наличии в этот период аксиологического вакуума, сопровождавшегося распространением аномичных настроений (суицидальные тенденции, апатия, разочарование, противоправное поведение). Постепенно данный ценностный вакуум стал заполняться ориентирами прагматической и гедонистической направленности. В данном контексте представляет интерес исследование А.Д. Галюк, в котором жизненный успех определяется как «самоутверждение личности в конкретной среде посредством целедостижения в результате влияния социальной заданности и имеющихся от природы задатков к различным видам деятельности» [24]. Автором были выявлены особенности представлений о жизненном успехе у различных групп молодежи: для студенческой молодежи доминирующим критерием успеха является удовлетворенность в интимной жизни и любви, а предпочитаемыми способами – образование, упорный труд и работа; работающая молодежь склонна оценивать успех по критериям наличия счастливой семьи, детей и высокого заработка, предпочитая такие способы достижения успеха, как образование, упорный труд и работа. Эти эмпирические данные свидетельствуют о влиянии социального статуса и жизненного опыта молодежи на специфику их представлений о жизненном успехе. В рамках комплексного исследования представлений молодежи о жизненном успехе разработана авторская типология. По критериям субъективной оценки успешности жизни и степени реализации намеченных целей и задач выделены следующие типы: «самореализовавшийся рационалист» (53%); «частично реализовавшийся идеалист» (20%); «несамореализовавшийся иррационалист» (27%). Вторая типология основана на активности – пассивности деятельности и субъективной оценке способов достижения успеха. В ее рамках определены следующие типы: «конструктивист» (19%); «адаптивист» (53%); «конформист» (28%).

Отдельно следует подчеркнуть, что для юношей жизненный успех связан с утверждением себя в группе(ах) и предполагает положительную оценку достижений социальным окружением, в то время как для девушек успех предполагает, прежде всего, положительную самооценку. В целом неоднородность представлений молодежи о жизненном успехе и способах его достижения выражается в расслоении на группы с доминированием следующих ценностных ориентаций: рационализм, индивидуализм, предприимчивость, инициативность; противоречивая система ценностей; иррационализм, коллективизм, безынициативность. Данная типологизация отражает многомерный и вариативный характер феномена жизненного успеха в молодежной среде [25; 26].

Модель обеспечения личностной результативности. С научной точки зрения представляет интерес рассмотрение различных «формул успеха», предлагающих те или иные пути его достижения. Анализ интернет-источников позволяет выявить множество материалов, в которых авторы перечисляют личностные качества, действия и компоненты, работа над которыми (в том числе в системе непрерывного образования) может способствовать продвижению человека по жизненному пути. Одним из известных выражений в этом контексте является «Формула Эйнштейна»: A = X + Y + Z, где успех понимается как сумма работы, игры и умения молчать [27]. Периодически появляются вариации и «открытия» данной формулы, например: Успех = Молчание + Работа + Игра [28]. Несмотря на кажущуюся простоту и наглядность данных рекомендаций, предложенные аббревиатуры выглядят как своеобразная плата за достижение конечного результата. Трехкомпонентную структуру также имеет выражение Томаса Леонарда, основоположника персонального коучинга: 10% + 40% + 50% = 100%. Первое слагаемое в этой формуле – знания, опыт и навыки. Второе – образ мышления. Третье – окружение в глобальном масштабе [29]. Предполагается, что количественное соотношение может варьироваться индивидуально, однако общая тенденция заключается в выработке индивидуального сознания и опоре на поддержку широкого социального окружения.

Интересно рассмотреть дополненную А. Ясыром 4-компонентную формулу успеха, предложенную специалистом по лидерству и развитию бизнеса Д. Тэйлором. Итоговый вид данной формулы выглядит следующим образом: Успех = Знание цели + Выработка желания + Знание текущего положения + Знание необходимых действий + Уверенность в собственных силах + Непосредственное действие + Победный результат. С позиций поведенческого анализа данная формула выстраивает емкую причинно-следственную цепочку «цель – действие – результат», которая может быть уточнена и расширена. Отметим компоненты, выделенные Д. Тэйлором: 1. Знание цели. 2. Выработка желания. 3. Знание текущего положения. 4. Знание необходимых действий. А. Ясыр дополнил данную структуру следующими элементами: 5. Уверенность в собственных силах. 6. Непосредственное действие. 7. Победный результат [30].

«Формулы успеха» нередко представляют собой рекомендательные лозунги, такие как, например, предлагаемый А. Герасименко: «Делайте больше того, что работает, не делайте то, что не работает, и пробуйте новое» [31]. В сфере коучинга данный подход играет мотивирующую роль, акцентируя внимание на активных и разносторонних действиях клиента.

Проведенный в работе анализ теоретического осмысления теории «успешности» позволяет говорить о том, что поставленная цель была успешно реализована, а сформулированные задачи получили всестороннее раскрытие и обоснование в ходе выполнения данной научной работы. Автор исследования предлагает «схему успешности», которая позволяет отрефлексировать индивидуальные ресурсы, цели и провести экспертизу текущего положения вещей. В самом общем виде состояние успеха может быть представлено в форме дроби: Успех = Достижения/Притязания. Повышению успеха может способствовать либо увеличение «достижений», либо уменьшение «притязаний». Наглядность данной математической формулы позволяет вспомнить, что при стремлении знаменателя дроби к нулю вся дробь будет неограниченно возрастать. Представленная схема носит универсальный характер и может быть использована в качестве инструмента для осмысления индивидуальных ресурсов, целеполагания и оценки текущего положения. Применение данного подхода способствует формированию установки на максимально эффективное использование имеющихся возможностей и реалистичное соотнесение собственных притязаний с достигнутыми результатами, что в конечном итоге может содействовать повышению личностной эффективности.

Библиографический список

1. Евплова Е.В. Конкурентоспособность как педагогическая проблема. *Известия УрГУ*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012; № 4 (95).
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
3. Кузнецов С.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
4. Ушакова Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
5. Евгеньевой А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1999.
6. Абрамов Н. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*. Петроград: Типография В. Безобразов и К°, 1915.
7. Дроздов И.Н. *Древнерусские и английские истоки слова «успех»*. Available at: http://www.drozdovland.ru/index.php?action=add&add&id=2146&rod=592
8. Леонов В. *Чтобы увидеть солнце, нежный одуванчик пробивает асфальт*. Глава 2.1. История слова «Успех». Интеллектуальная издательская система Ridero.ru – 2015. Available at: http://www.rumvi.com/products/ebook/чтобы-увидеть-солнце-нежный-одуванчик-пробиваетасфальт/24507329-d1f9-465b-bd17-66e897f8592f /preview / preview.html#TOC_EPTAE
9. Атюнина В.С. *Образ успешного человека в семантическом пространстве личности*. Хабаровск: Центр дистанционного образования, 2009. Available at: http: //edu. dvgups.ru/METDOC/CGU/PSIHOLOG/OBCHAIA_PSIHK/METOD/ATUNINA/WEBUMK/frame/1.htm
10. Колесникова И.А. *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии*: Курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001.
11. Орешкин В.Г. Категория «успех» в контексте современного образования. *Непрерывное образование: XXI век*: научный электронный журнал. 2016; Выпуск 2 (14): 1–14. Available at: http://elibrary.petrsu.ru/books/48196
12. Вебер М. *Протестантская этика и дух капитализма*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2006.
13. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
14. Адлер А. *Наука о характерах: понять природу человека*. Москва: Академический проект, 2015.
15. Коверзнева И.А. *Психология активности и поведения*. Минск, 2010.
16. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва, 1974.
17. Благово Н.В. *Школа на Васильевском острове. Историческая хроника:* в 3 книгах Часть 1. Гимназия и реальное училище Карла Мая в Санкт-Петербурге. 1856−1918 гг.; Часть II. Другие времена. 1918−2006; Приложения. Санкт-Петербург: Наука, 2005−2009. – Школа № 5 Санкт-Петербурга. Available at: http://sch5.spb.ru/component/option, com_frontpage/Itemid,1/
18. Засыпкина Е.С. *Ситуация успеха – неуспеха как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2004.
19. *Технология создания ситуации успеха в учебной деятельности школьников*. Методические рекомендации. Available at: http://gigabaza.ru/doc/86409-pall.html
20. Борзова Т.А. Тренинг как технология активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета*. 2023; Т. 15, № 1 (65): 168–181.
21. Борзова Т.А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 11–13.
22. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. *Этика:* учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2001.
23. Борзова Т.А. Приобщение студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 114–116.
24. Галюк А.Д. *Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России*. Диссертация … кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2004.
25. Борзова Т.А. *Культурно-антропологические основания ценностных ориентаций молодежной субкультуры (на примере современной российской молодежной субкультуры): специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»*. Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Владивосток, 2006.
26. *Миллениалы. Почему продвинутая молодежь больше не покупает авто и квартиры.* Available at: http://www.artofcare.ru/top/8784.html?start=1
27. Формула успеха от успешных людей. *Будем здоровы.* Интернет-журнал. Available at: http://arushanovrobert.ru/2010/12/16/formula-uspexa-ot-uspeshnyx-lyudej/
28. Формула успеха – проще некуда. *Психологический портал тренингового центра*. Available at: http://live-andlearn.ru/catalog/article/formula-uspekha-proshche-nekuda/
29. Формула успеха. Подставь свои цифры. *Развитие, Цель, Успех*. Сайт о личностном росте и достижении целей. Available at: http://schastliviymir.ru/success/formula-uspeha.html
30. Ясыр А. Формула успеха – миф или реальность? *Therapy.by − психология и психотерапия*. Available at: http://www.therapy.by/articles/formula_uspeha__mif_ili_realnost
31. Формула успеха. *Алекс Герасименко. Персональный сайт*. Available at: http://askalex.ru/2011/05/24/success-formul/

References

1. Evplova E.V. Konkurentosposobnost' kak pedagogicheskaya problema. *Izvestiya UrGU*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2012; № 4 (95).
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
3. Kuznecov S.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
4. Ushakova D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST: Hranitel', 2007.
5. Evgen'evoj A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1999.
6. Abramov N. *Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij*. Petrograd: Tipografiya V. Bezobrazov i K°, 1915.
7. Drozdov I.N. *Drevnerusskie i anglijskie istoki slova «uspeh»*. Available at: http://www.drozdovland.ru/index.php?action=add&add&id=2146&rod=592
8. Leonov V. *Chtoby uvidet' solnce, nezhnyj oduvanchik probivaet asfal't*. Glava 2.1. Istoriya slova «Uspeh». Intellektual'naya izdatel'skaya sistema Ridero.ru – 2015. Available at: http://www.rumvi.com/products/ebook/чтобы-увидеть-солнце-нежный-одуванчик-пробиваетасфальт/24507329-d1f9-465b-bd17-66e897f8592f /preview / preview.html#TOC_EPTAE
9. Atyunina V.S. *Obraz uspeshnogo cheloveka v semanticheskom prostranstve lichnosti*. Habarovsk: Centr distancionnogo obrazovaniya, 2009. Available at: http: //edu. dvgups.ru/METDOC/CGU/PSIHOLOG/OBCHAIA_PSIHK/METOD/ATUNINA/WEBUMK/frame/1.htm
10. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhparadigmal'noj refleksii*: Kurs lekcij po filosofii pedagogiki. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2001.
11. Oreshkin V.G. Kategoriya «uspeh» v kontekste sovremennogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*: nauchnyj `elektronnyj zhurnal. 2016; Vypusk 2 (14): 1-14. Available at: http://elibrary.petrsu.ru/books/48196
12. Veber M. *Protestantskaya `etika i duh kapitalizma*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya, 2006.
13. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
14. Adler A. *Nauka o harakterah: ponyat' prirodu cheloveka*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015.
15. Koverzneva I.A. *Psihologiya aktivnosti i povedeniya*. Minsk, 2010.
16. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1974.
17. Blagovo N.V. *Shkola na Vasil'evskom ostrove. Istoricheskaya hronika*: v 3 knigah Chast' 1. Gimnaziya i real'noe uchilische Karla Maya v Sankt-Peterburge. 1856−1918 gg.; Chast' II. Drugie vremena. 1918−2006; Prilozheniya. Sankt-Peterburg: Nauka, 2005−2009. – Shkola № 5 Sankt-Peterburga. Available at: http://sch5.spb.ru/component/option, com_frontpage/Itemid,1/
18. Zasypkina E.S. *Situaciya uspeha – neuspeha kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo kolledzha*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
19. *Tehnologiya sozdaniya situacii uspeha v uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov*. Metodicheskie rekomendacii. Available at: http://gigabaza.ru/doc/86409-pall.html
20. Borzova T.A. Trening kak tehnologiya aktivnogo obucheniya `effektivnoj kommunikacii studentov vuza. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 15, № 1 (65): 168-181.
21. Borzova T.A. Motivaciya studentov k obucheniyu v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 11-13.
22. Zelenkova I.L., Belyaeva E.V. *`Etika:* uchebnoe posobie. Minsk: TetraSistems, 2001.
23. Borzova T.A. Priobschenie studentov vysshej shkoly k cennostnym principam russkoj civilizacii v ramkah discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 114-116.

24. Galyuk A.D. *Osobennosti predstavlenij molodezhi o zhiznennom uspehe v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya … kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
25. Borzova T.A. *Kul'turno-antropologicheskie osnovaniya cennostnyh orientacij molodezhnoj subkul'tury (na primere sovremennoj rossijskoj molodezhnoj subkul'tury): special'nost' 24.00.01 "Teoriya i istoriya kul'tury*". Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Vladivostok, 2006.
26. *Millenialy. Pochemu prodvinutaya molodezh' bol'she ne pokupaet avto i kvartiry.* Available at: http://www.artofcare.ru/top/8784.html?start=1
27. Formula uspeha ot uspeshnyh lyudej. *Budem zdorovy.* Internet-zhurnal. Available at: http://arushanovrobert.ru/2010/12/16/formula-uspexa-ot-uspeshnyx-lyudej/
28. Formula uspeha – prosche nekuda. *Psihologicheskij portal treningovogo centra.* Available at: http://live-andlearn.ru/catalog/article/formula-uspekha-proshche-nekuda/
29. Formula uspeha. Podstav' svoi cifry. *Razvitie, Cel', Uspeh*. Sajt o lichnostnom roste i dostizhenii celej. Available at: http://schastliviymir.ru/success/formula-uspeha.html
30. Yasyr A. Formula uspeha – mif ili real'nost'? *Therapy.by − psihologiya i psihoterapiya.* Available at: http://www.therapy.by/articles/formula_uspeha__mif_ili_realnost
31. Formula uspeha. *Aleks Gerasimenko. Personal'nyj sajt.* Available at: http://askalex.ru/2011/05/24/success-formul/

Статья поступила в редакцию 25.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-29-33

Boronenko T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kafivm@lengu.ru*
Fedotova V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera1983@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING FOR FUTURE TEACHERS THROUGH COURSE GENERATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article examines a problem of using artificial intelligence technology in continuous education of teachers. The idea of the transition to personalized learning, taking into account individual characteristics and needs of each student through the use of adapted courses generated by artificial intelligence is substantiated. Particular attention is paid to the accompaniment of the main discipline of the curriculum "Research Methods in Pedagogical Education" with a correlating personalized course for self-education generated by artificial intelligence, which allows future teachers of mathematics and computer science to additionally master the basics of the methodology of pedagogical research and develop research competencies necessary for improving educational practice in sphere of "Mathematics and Computer Science." As a key evidence of the success of the approach used to supplement traditional teaching the basics of the methodology of scientific research are the data of the formative experiment, which confirms an increase in the level of research competencies of future teachers, the quality of the preparation of their final qualifying works.

Key words: **artificial intelligence, personalized learning, neural networks, continuous education of teachers, methodology of scientific research**

Т.А. Бороненко, *д-р пед. наук, проф., зав. каф., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: kafivm@lengu.ru*
В.С. Федотова, *канд. пед. наук, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera1983@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ГЕНЕРАЦИЮ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье рассматриваются проблема использования технологии искусственного интеллекта в непрерывном образовании педагогов. Обосновывается идея перехода к персонализированному обучению, учитывающему индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося за счет применения сгенерированных искусственным интеллектом адаптированных курсов. Особое внимание авторы уделяют научно-методическому сопровождению изучения дисциплины учебного плана «Научно-исследовательские методы в педагогическом образовании» на основе его дополнения сгенерированным искусственным интеллектом персонализированным курсом для развития исследовательских компетенций, позволяющим учителям математики и информатики на их основе развивать предметную область. В качестве ключевого доказательства успешности применяемого подхода по дополнению традиционного обучения основам методологии научного исследования являются данные формирующего эксперимента, который подтверждает повышение уровня исследовательских компетенций будущих учителей, качество подготовки выполненных ими выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, персонализированное обучение, нейронные сети, непрерывное образование педагогов, методология научного исследования**

Актуальность исследования определяется тем фактом, что активное развитие цифровых технологий способствует стратегическому переходу в образовании от высокотехнологичных к интеллектуальным средам обучения, поддерживаемым технологиями искусственного интеллекта, нейронными сетями, аналитикой обучения и обработкой естественного языка. В таких средах может быть успешно реализован персонализированный подход к обучению, основанный на использовании искусственного интеллекта для оказания адресной помощи обучающимся в достижении более высокого уровня знаний, внесении корректив в результаты учебной деятельности с учетом индивидуальных различий обучающихся. Все это позволяет повысить эффективность образовательного процесса и будет способствовать развитию личностного потенциала каждого обучающегося.

Лях Ю.А. персонализированное обучение определяет как «ориентированную на учащихся модель образования, которая позволяет им стремиться к достижению целей, исследовать проблемы, находить решения, проявлять любопытство и создавать представления» [1, с. 17]. По заключению Р.М. Шерайзиной, Н.А. Савиновой, персонализированное обучение, основанное на использовании информационно-образовательной среды с ее педагогическими особенностями, имеет значительный потенциал для развития личности обучающихся и повышения качества образования. Его реализация предполагает высокую степень самостоятельности и ответственности обучающихся [2].

Для системы непрерывного образования педагогов идея использования технологии искусственного интеллекта для персонализированного обучения становится особенно актуальной, так как нейросети могут помочь реализовать принципы такого обучения в рамках самообразования, адаптировать обучение к интеллектуальным запросам и потребностям каждого студента. В центре такого подхода находится сам обучающийся, который самостоятельно определяет учебные цели, участвует в планировании и выборе методов обучения, а также анализирует результаты своих образовательных достижений, что способствует развитию его критического мышления и самостоятельности в образовании.

В высшем и дополнительном профессиональном образовании основным трендом персонализации стало построение индивидуальных образовательных траекторий, при которых обучающиеся могут самостоятельно формировать часть своего обучения в рамках самообразования. Использование технологии искусственного интеллекта позволит успешно реализовывать такие индивидуальные образовательные траектории, адаптируя содержание, методы и темп обучения к уникальным потребностям и предпочтениям каждого обучающегося в дополнение к его традиционной профессиональной подготовке.

Технологии искусственного интеллекта внедряются в образовательные системы для обеспечения адаптивного обучения с использованием электронных ресурсов. Они позволяют реализовать персонализацию обучения, создавая индивидуальные учебные курсы, которые учитывают уникальные особенности обучающихся, регулируют доставку учебных материалов и дифференцируют задания для активного, самостоятельного и инициативного обучения.

Важной составляющей профессиональной подготовки работающих педагогов и будущих учителей математики и информатики является изучение методологии научно-педагогического исследования. Понимание методологических основ педагогики позволяет педагогам проводить собственные исследования, направленные на совершенствование образовательного процесса. Процесс формирования исследовательских компетенций учителей представляет собой сложный и продолжительный процесс, который не всегда может быть полностью охвачен учебным планом университетских курсов. Самообразование играет значительную роль в развитии этих компетенций.

Использование технологий искусственного интеллекта, таких, например, как сервис Coursable для генерации персонализированных учебных курсов, открывает новые возможности в изучении методологии научно-педагогического исследования. Сгенерированные искусственным интеллектом курсы могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и особенности каждого обучающегося, что повышает эффективность освоения методологических знаний, умений и навыков.

Изучение методологии на основе ИИ-генерируемых курсов позволяет будущим учителям следующее: 1) понять сущность и структуру методологического знания в педагогике; 2) освоить методы и логику научно-педагогического иссле-

дования; 3) научиться проектировать собственные исследовательские программы; 4) развивать навыки анализа и интерпретации результатов исследования; 5) сформировать исследовательскую компетентность как важную составляющую профессионализма учителя.

Цель исследования состоит в демонстрации возможности использования сервиса Coursable для генерации персонализированного курса по методологии научно-педагогического исследования в рамках подготовки будущих учителей математики и информатики.

Для достижения поставленной цели решается следующий спектр задач:

1. Проанализировать потенциал применения технологии искусственного интеллекта для персонализации обучения в педагогическом образовании.

2. Описать методику использования сервиса Coursable для генерации учебных курсов по методологии научно-педагогического исследования.

3. Оценить эффективность персонализированного обучения с использованием сгенерированных искусственным интеллектом курсов на примере подготовки будущих учителей математики и информатики.

4. Сформулировать рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в процесс подготовки педагогических кадров.

Методологическую основу исследования составляют основные положения личностно ориентированного подхода, включая принцип вариативности, субъектности, самостоятельности, дифференциации и индивидуализации содержания, критической оценки и самоактуализации. Нейросети генерируют контент, адаптируя его к индивидуальным потребностям каждого ученика, учитывая его уровень знаний, интересы и стиль обучения. Обучающиеся могут выбирать содержание и методы обучения, анализировать и оценивать информацию, развивая навыки самостоятельного обучения и ответственности за результаты своей деятельности. Дифференциация и индивидуализация содержания обеспечивают адаптацию образовательного процесса к уникальным потребностям каждого ученика. Критическая оценка получаемой информации и собственных образовательных результатов позволяет ученикам развивать навыки анализа и оценки информации. Самоактуализация обеспечивает формирование личностных целей и убеждений, что является важным аспектом личностного развития.

Научная новизна исследования заключается в обеспечении качества профессиональной подготовки будущих учителей в части формирования исследовательских компетенций за счет организации персонализированного обучения на основе использования технологии искусственного интеллекта.

Теоретическая значимость исследования определяется разработкой технологии персонализированного подхода в подготовке педагогических кадров в условиях цифровизации образования.

Практическая значимость исследования состоит в представлении рекомендаций по персонализации обучения в педагогическом образовании на основе генерации с помощью искусственного интеллекта адаптированных курсов.

Идея использования технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении не является новой. Уже многие ученые обращают внимание на потенциал нейросетей в повышении качества образования. Так, например, Н.А. Шобонов [3], М.Н. Булаева [3], С.А. Зиновьева [3] считают, что искусственный интеллект может быть использован для организации персонализированного обучения, адаптируя контент и методы обучения к индивидуальным потребностям каждого обучающегося. Нейронные сети могут помочь в анализе и прогнозировании успеваемости учеников, что позволяет педагогам принимать более эффективные решения о планировании и организации обучения. Автоматизация рутинных задач, таких как проверка домашних заданий и тестирование, может освободить педагогов от административных задач и позволить им фокусироваться на более важных аспектах обучения. Персонализированные модели образования с использованием искусственного интеллекта способствуют развитию критического мышления и автономии учеников, что является важным аспектом современного образования. Внедрение искусственного интеллекта в образование может помочь в создании более эффективных и доступных образовательных ресурсов, что повышает качество образования и его доступность для более широкой аудитории. Д.В. Дорошев [4], И.Н. Старостенко [5], А.А. Хромых [5] разделяя эту точку зрения, делают акцент на том, что искусственный интеллект в персонализированном обучении представляет собой мощный инструмент, способный в целом улучшить эффективность образовательного процесса. Достоинства и перспективы использования искусственного интеллекта в образовании состоят в автоматизации административных задач, создании персонализированного контента, улучшении интерактивности обучения, повышении качества курсов и возможности масштабирования материалов для унифицированных мультимодальных программ.

О.И. Вагановой, К.П. Ядровым, В.Ю. Ершовым сделан вывод о том, что персонализированные технологии обучения, основанные на использовании цифровых инструментов и искусственного интеллекта, позволяют учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося, повышают их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс, что требует высокого уровня цифровой компетентности педагогов [6]. В дополнение к этому зарубежные ученые Дж.М. Спектор, С. Ма утверждают необходимость развития у обучающихся критического мышления в условиях интенсивного распространения искусственного интеллекта. Они подчеркивают, что этот важный навык позволяет анализировать и оценивать информацию из различных источников, в том числе сгенерированную нейросетью, отличать достоверную информацию от недостоверной, обеспечивает безопасность и эффективность принятия решений [7].

В.И. Токтарова и соавторы наряду с уже имеющимися стратегиями широкого применения технологии искусственного интеллекта в высшем образовании, которые позволяют реализовать персонализированный подход в обучении, анализировать большие данные об успеваемости и поведении студентов, использовать чат-боты в качестве виртуальных ассистентов, видят еще предстоящие к решению задачи – обеспечение соответствующей подготовки преподавателей и разработку нормативно-правовой базы [8].

Таким образом, анализ проведенных исследований свидетельствует о том, что внедрение технологий искусственного интеллекта в образование открывает новые возможности для повышения качества образовательного процесса. Основные направления применения искусственного интеллекта в образовании включают в себя персонализацию обучения, автоматизацию рутинных задач, развитие критического мышления и создание доступных образовательных ресурсов.

Технологии искусственного интеллекта открывают широкие возможности для персонализации обучения в системе педагогического образования. Основные направления применения искусственного интеллекта в этой сфере включают:

1) разработку адаптивных обучающих систем, которые могут анализировать индивидуальные особенности каждого ученика, его стиль и темп обучения, текущий уровень знаний и на основе этих данных корректировать содержание, структуру и скорость подачи учебного материала, формируя оптимальную индивидуальную траекторию;

2) создание интеллектуальных систем рекомендаций, использующих искусственный интеллект для анализа больших объемов данных об успеваемости, интересах и предпочтениях обучающихся, чтобы точечно предлагать им наиболее подходящие учебные материалы, курсы, образовательные ресурсы, повышая их вовлеченность и мотивацию;

3) автоматизацию рутинных задач с помощью искусственного интеллекта, таких как проверка домашних заданий, тестирование, мониторинг успеваемости, что позволит педагогам высвободить время для индивидуальной работы с обучающимися;

4) разработку персонализированных учебных планов на основе искусственного интеллекта, помогающих педагогам создавать индивидуальные учебные траектории для каждого ученика с учетом его особенностей, пробелов в знаниях и образовательных целей;

5) подготовку преподавателей к работе с технологиями искусственного интеллекта в образовании, повышение их цифровой компетентности;

6) разработку нормативно-правовой базы, регулирующей использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе;

7) обеспечение информационной безопасности и защиты персональных данных обучающихся при использовании искусственного интеллекта;

8) развитие критического мышления обучающихся для безопасного и эффективного использования технологий искусственного интеллекта;

9) геймификацию обучения – использование игровых технологий, симуляторов и тренажеров на основе искусственного интеллекта, что делает обучение более интерактивным, вовлекающим и эффективным. Игровые элементы повышают мотивацию студентов и помогают им лучше усваивать материал;

10) персонализированные учебные планы – основанные на искусственном интеллекте системы, помогающие педагогам разрабатывать индивидуальные учебные планы для каждого обучающегося с учетом его особенностей, пробелов в знаниях и образовательных целей, что позволяет максимально адаптировать обучение под нужды конкретного человека.

В непрерывном образовании педагогов персонализированное обучение играет ключевую роль, так как обеспечивает возможность выбора индивидуальной образовательной траектории и позволяет учителям развивать свои профессиональные компетенции в соответствии с их уникальными потребностями и запросами, интересами.

Сегодня существует ряд платформ, использующих искусственный интеллект для создания учебных курсов. Они позволяют педагогам автоматизировать рутинные задачи, генерировать персонализированный контент и улучшать интерактивность обучения. Однако у каждой платформы есть свои ограничения, которые необходимо учитывать при выборе.

Приведем некоторые примеры таких платформ:

– Coursable – генерирует структуру курса на основе автоматизированной подборки и компоновки учебных материалов и создания тестов.

– ДелайКурс – создает структуру онлайн-курса на основе технического задания и учебных материалов, наполняет его текстом и генерирует тестовые задания;

– Fetchy – создает персонализированные планы уроков, позволяет разрабатывать собственный контент;

– Stage One – создает онлайн-курсы с помощью чат-бота ChatGPT и других нейросетей, позволяет генерировать текст в видео и речь и другие.

Уточним методику использования сервисов по генерации учебных курсов средствами нейросетей. Рассмотрим пример использования технологии искусственного интеллекта в генерации персонализированного курса для педагогов. Сервис Coursable позволяет будущему учителю начать в рамках самообразования изучать что-то новое на основе сгенерированного по названию персонали-

зированного курса с использованием верифицированных учебных материалов из сети Интернет (как отечественных, так и зарубежных источников). Сервис является условно бесплатным. Персонализация курса позволяет адаптировать созданный курс специально для каждого обучающегося. Классическая генерация предполагает стандартный тип, но существует возможность повышения персонализации курса, а именно – можно детализировать отдельные темы для более глубокой их проработки или вообще удалить уже известные темы, не требующие освоения. Созданный по запросу персонализированный курс в соответствии с пользовательским запросом можно корректировать. Выбор кнопки «Новый курс» открывает форму для заполнения: чему хочет научиться пользователь. Достаточно ввести, что хочет изучить пользователь, и получить оригинальный учебный план. Примерами запросов могут быть фразы, начинающиеся со слов «Научи меня…»: математическому анализу, алгебре, общей статистике, машинному обучению, системам баз данных, кибербезопасности и т. п. В нашем исследовании рассматривается профессиональная подготовка будущих педагогов (будущих учителей математики и информатики). В этой связи выберем дисциплину «Методология научно-педагогического исследования».

Компьютерная программа на основе заявленной темы генерирует разделы курса. Пользователь получает возможность начать изучение сгенерированного курса сразу после подтверждения его создания.

В левой части окна доступных курсов появляется название сгенерированного курса. В центральной части отображаются основные разделы с аннотированным содержанием. На правой панели отражается краткое объяснение темы. Обучающийся, изучая каждую тему, может визуально отслеживать свой прогресс, так как есть чек-лист освоения курса. Изученные темы можно отмечать как выполненные задания.

Приведем пример сгенерированного искусственным интеллектом содержания курса «Методология научно-педагогического исследования». Для изучения предлагается семь тем.

1. *Введение в методологию научно-педагогического исследования*

Характеризуется сущность и структура методологического знания в педагогике, происходит знакомство с методологией как учением о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности, рассматриваются функции методологии в педагогическом исследовании.

2. *Методы научно-педагогического исследования*

Описываются теоретические методы научного исследования: анализ, синтез, абстрагирование, моделирование и др., рассматриваются эмпирические методы научного исследования: наблюдение, беседа, опросные методы, эксперимент, а также знакомство со статистическими методами обработки данных.

3. *Логика и этапы педагогического исследования*

Демонстрируется порядок выбора темы исследования, определения объекта и предмета исследования, постановки цели и задач, выдвижения гипотезы, подбора методов, процесс организации и реализации этапов исследования, сбора, обработки и анализа эмпирических данных, интерпретации результатов и формулировки выводов.

4. *Методологические принципы педагогического исследования*

Рассматриваются фундаментальные принципы методологии педагогического исследования, включая принципы системности и целостности, единства исторического и логического, взаимосвязи теории и практики, а также принципы объективности и доказательности.

5. *Обзор научной литературы*

Описывается процесс выполнения аннотированного анализа научной литературы как основы педагогического исследования, включая правила выбора достоверных источников информации и методы анализа полученных данных.

6. *Исследовательская этика*

Рассматриваются ключевые принципы научной этики, включая соблюдение авторских прав, правила цитирования и использования чужих текстов, порядок оформления ссылок и библиографии, недопустимость плагиата и этические вопросы использования нейросетей для генерации текстов.

7. *Оформление и представление результатов текстов исследования*

Описываются требования к структуре и содержанию научно-педагогической работы, включая порядок подготовки научной статьи, конкурсной работы, тезисов доклада и презентации для выступления.

При этом по отдельным темам в дополнение и расширение основного содержания приводятся ссылки на тематические видеоролики, на внешние источники справочной информации в формате научных статей, например, «Формулирование проблемы исследования», «Проведение научно-педагогического исследования», «Что такое этика в научном исследовании и почему это важно?» главы книг «Обзор процесса подготовки педагогического исследования», где предлагаются методические рекомендации по реализации каждого отдельного этапа проведения исследования в области образования, демонстрируются конкретные примеры описания каждого шага научно-педагогического исследования: определение проблемы исследования, формулирование темы, уточнение объекта и предмета исследования, выбор методов исследования, поиск существующей связанной с темой литературы, обзор отобранных источников литературы, разработка и реализация плана исследования, анализ и обработка данных, изложение основных результатов, формулировка выводов.

В связи с тем, что сервис англоязычный, а встроенная нейросеть обучалась на иностранных источниках, приводимые статьи и учебники могут быть на английском языке. Однако использование Яндекс-браузера гибко решает проблему профессионального перевода текстов на русский язык.

По итогам изучения сгенерированного искусственным интеллектом курса обучающийся может пройти заключительный тест, составленный по принципу выполнения тестовых заданий закрытого типа по основному содержанию изучаемого курса.

Успешное завершение изучения курса может стать отправной точкой для дальнейшего обучения и углубленной проработки отдельных тем в рамках непрерывного образования педагогов. В случае необходимости расширения компетенций в конкретной области обучающийся имеет возможность продолжить обучение на новом сгенерированном курсе, адаптированном под его индивидуальные потребности. Например, если учитель выявляет пробелы в знаниях по статистической обработке результатов педагогического эксперимента, он может пройти новый курс, сгенерированный с учетом его текущего уровня подготовки и образовательных запросов. Это позволит ликвидировать выявленные дефициты и повысить качество проводимых исследований.

Практический эксперимент по использованию персонализированных, сгенерированных в сервисе Coursable курсов, был проведен в 2023–2024 учебном году на базе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина на факультете математики и информатики для сравнения эффективности традиционного обучения основам методологии научно-педагогического исследования и обучения, дополненного использованием персонализированных курсов.

В эксперименте приняли участие две группы обучающихся III курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Информатика и математика»: контрольная и экспериментальная. Обе группы на начало эксперимента однородны по уровню подготовки.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп проводилось на основе успешности ответов обучающихся на вопросы тестовых заданий по темам, связанным с изучением общих основ методологии научно-педагогического исследования, методов научно-педагогического исследования, логики и этапов реализации педагогического исследования, знаний методологических принципов педагогического исследования, умения выполнять обзор научной литературы, соблюдать исследовательскую этику, оформлять и представлять результаты текстов исследования.

Тестирование в начале эксперимента показало следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

Результаты тестирования по темам в начале эксперимента

№ п/п	Тема	КГ	ЭГ
1.	Введение в методологию научно-педагогического исследования	43%	50%
2.	Методы научно-педагогического исследования	50%	57%
3.	Логика и этапы педагогического исследования	57%	50%
4.	Методологические принципы педагогического исследования	50%	36%
5.	Обзор научной литературы	57%	64%
6.	Исследовательская этика	36%	43%
7.	Оформление и представление результатов текстов исследования	43%	43%



Рис. 1. Результаты тестирования будущих учителей математики и информатики по вопросам методологии научно-педагогического исследования на начало эксперимента

Графическая интерпретация данных на начало эксперимента представлена на рис. 1.

Мы имеем две выборочные совокупности 1) контрольная группа $(n_x = 14)$ и 2) экспериментальная группа $(n_y = 14)$. Проверим эти группы на однородность признака наличия методологических знаний, т.е. сравним их по методике проверки гипотез о равенстве дисперсий. Доверительная вероятность расчетов $p = 0{,}95$, уровень значимости $\alpha = 0{,}05$.

Использование F-критерия Фишера предполагает расчет выборочной средней и выборочной средней дисперсии в каждой выборке. Вычисления будем проводить в электронной таблице с использованием соответствующих функций СРЗНАЧ и ДИСП. Таким образом, получим $\bar{x} = 48\%$ и $\bar{y} = 49\%$. Соответствующие выборочные средние дисперсии будут равны S_x^2 = 0,0063 и S_y^2 = 0,0092. Рассчитаем $F_{\text{расч.}} = \frac{\max(S_x^2; S_y^2)}{\min(S_x^2; S_y^2)} = \frac{0{,}0092}{0{,}0063} = 1{,}4615$. Для расчета критического значения F-критерия Фишера используем функцию F.ОБР. В результате получим $F_{\text{крит}} = 2{,}5769$. Согласно критерию сравнение $F_{\text{расч}} < F_{\text{крит}}$ свидетельствует, что в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента дисперсии равны, т. е. группы имеют одинаковую степень однородности признаков.

В течение семестра они изучали дисциплину «Научно-исследовательские методы в педагогическом образовании». При этом каждая группа состояла из 14 человек. Контрольная группа изучала дисциплину традиционно, используя материалы, рекомендованные преподавателем, материалы лекций и практических заданий. Экспериментальная группа, изучая дисциплину в этом же составе, дополнительно сопровождалась самообразованием обучающихся на основе сгенерированных в сервисе Coursable персонализированных онлайн-курсов. При этом персонализированные курсы у каждого обучающегося экспериментальной группы были адаптированы под индивидуальные потребности и навыки каждого студента, включая сложность, темп и содержание материала.

Проведенные контрольные срезы оценки исследовательских компетенций студентов показали, что группа, обучавшаяся с использованием персонализированных сгенерированных искусственных интеллектов курсов, продемонстрировала более высокие показатели успеваемости, вовлеченности, мотивации и удовлетворенности обучением.

Тестирование по итогам эксперимента показало следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты тестирования по темам после проведения эксперимента

№ п/п	Тема	КГ	ЭГ
1.	Введение в методологию научно-педагогического исследования	43%	100%
2.	Методы научно-педагогического исследования	50%	93%
3.	Логика и этапы педагогического исследования	57%	100%
4.	Методологические принципы педагогического исследования	50%	79%
5.	Обзор научной литературы	57%	71%
6.	Исследовательская этика	36%	64%
7.	Оформление и представление результатов текстов исследования	43%	93%

Графическая интерпретация данных по итогам эксперимента представлена на рис. 2.

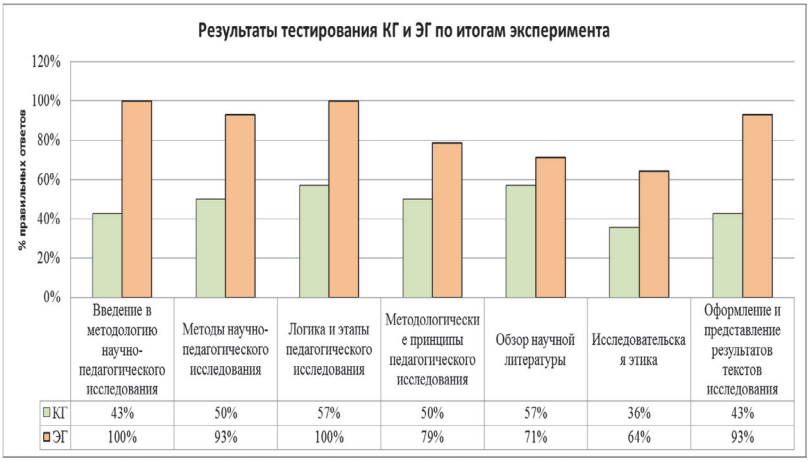


Рис. 2. Результаты тестирования будущих учителей математики и информатики по вопросам методологии научно-педагогического исследования на начало эксперимента

Мы имеем две выборочные совокупности 1) контрольная группа $(n_x = 14)$ и 2) экспериментальная группа $(n_y = 14)$. Проверим эти группы на однородность признака наличия методологических знаний, т.е. сравним их по методике проверки гипотез о равенстве дисперсий. Использование F-критерия Фишера предполагает расчет выборочной средней и выборочной средней дисперсии в каждой выборке. Вычисления будем проводить в электронной таблице с использованием соответствующих функций СРЗНАЧ и ДИСП. Таким образом, получим $\bar{x} = 48\%$ и $\bar{y} = 86\%$. Соответствующие выборочные средние дисперсии будут равны S_x^2 = 0,0063 и S_y^2 = 0,0204. Доверительная вероятность расчетов $p = 0{,}95$, уровень значимости $\alpha = 0{,}05$.

Рассчитаем $F_{\text{расч.}} = \frac{\max(S_x^2; S_y^2)}{\min(S_x^2; S_y^2)} = \frac{0{,}0204}{0{,}0063} = 3{,}2308$. Для расчета критического значения F-критерия Фишера используем функцию F.ОБР. В результате получим $F_{\text{крит.}} = 2{,}5769$. Согласно критерию сравнение $F_{\text{расч}} > F_{\text{крит}}$ свидетельствует, что в контрольной и экспериментальной группе по итогам эксперимента дисперсии в группах не равны, т.е. группы имеют высокую степень отличия признаков. Это свидетельствует о достижении более высокого уровня знаний по методологии научно-педагогического исследования за счет дополнительного изучения студентами экспериментальной группы сгенерированного искусственным интеллектом персонализированного курса «Методология научно-педагогического исследования».

Кроме того, тексты выпускных квалификационных работ, представленные обучающимися на предварительной защите, у экспериментальной группы были написаны лучше, чем у представителей контрольной группы, что указывает на тот факт, что использование персонализированных курсов, сгенерированных в сервисе Coursable как дополнение традиционного курса «Научно-исследовательские методы в педагогическом образовании», может улучшить понимание учебного материала, готовность использовать теоретические знания по методологии научного исследования на практике при проектировании собственного исследования. Эксперимент подтвердил успешность использования персонализированных курсов, сгенерированных в сервисе Coursable, для улучшения качества образования и формирования исследовательских компетенций будущего учителя. Персонализированные курсы позволяют адаптировать материал к индивидуальным потребностям и навыкам каждого студента, что может усилить их методологическую подготовку обучения и повысить качество написания выпускных квалификационных работ.

На основе проведенного исследования и анализа потенциала технологии искусственного интеллекта в педагогическом образовании можно сформулировать следующие рекомендации по внедрению соответствующих технологий:

1. Разработка нормативно-правовой базы, регулирующей использование искусственного интеллекта в образовании с учетом вопросов этики, безопасности и защиты персональных данных.

2. Создание информационно-образовательной среды, интегрирующей различные сервисы и платформы с использованием искусственного интеллекта для персонализации обучения.

3. Повышение цифровой компетентности педагогов и пропедевтическое формирование у них готовности к использованию технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе.

4. Проведение научных исследований по оценке влияния искусственного интеллекта на различные аспекты обучения и развития студентов.

5. Разработка методических рекомендаций по использованию технологии искусственного интеллекта в подготовке педагогических кадров с учетом специфики различных предметных областей.

6. Создание банка лучших практик и кейсов применения искусственного интеллекта в педагогическом образовании для обмена опытом и распространения успешных решений.

Применение искусственного интеллекта в непрерывном образовании педагогов актуально, так как дает возможность перейти от массового обучения к персонализированному, учитывающему индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося. Это способствует росту мотивации педагогов к обучению в течение всей жизни и обеспечивает их профессиональное развитие на качественно новом уровне.

Персонализированный подход создает оптимальные условия для непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивая индивидуализацию обучения, использование современных технологий, активную позицию обучающихся и гибкость образовательного процесса. Это способствует повышению качества образования и эффективности работы учителей.

Важным элементом подготовки будущих учителей является изучение методологии научно-педагогического исследования на основе сгенерированных искусственным интеллектом персонализированных курсов. Это позволяет им освоить методологические основы педагогики и развить исследовательские компетенции, необходимые для совершенствования образовательной практики в предметной области «Математика и информатика».

Использование сервиса Coursable для генерации персонализированных курсов на основе искусственного интеллекта открывает широкие возможности для непрерывного профессионального развития педагогов в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями и траекториями.

При этом успешность применения сгенерированных искусственным интеллектом курсов обеспечивается за счет учета в них индивидуальных потребностей учителя, их адаптированности под его уровень подготовки, содержания качественной и достоверной информации, мотивированности и вовлеченности учителя, развития у него критического мышления и саморегуляции, совместимости с базовым университетским курсом по методологии научно-педагогического исследования.

Реализация предложенных рекомендаций по внедрению технологии искусственного интеллекта в образовании позволит продуктивно внедрить ее в процесс подготовки педагогических кадров, повысить качество и результативность обучения, а также подготовить будущих учителей к использованию нейросетей в своей профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований в развитии темы определяются анализом успешности использования сгенерированных искусственным интеллектом курсов в различных областях знаний.

Библиографический список

1. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3: 16–20.
2. Шерайзина Р.М., Савинова Н.А. Педагогический потенциал персонализированного обучения учащихся современной школы. *Человек и образование*. 2020; № 4 (65): 29–35.
3. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 288–290.
4. Дорошев Д.В. Искусственный интеллект в персонализированном обучении. *Мировая наука*. 2023; № 11 (80): 36–39.
5. Старостенко И.Н., Хромых А.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании (на примере персонализированного обучения). *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2023; № 7: 94–98.
6. Ваганова О.И., Ядров К.П., Ершов В.Ю. Персонализированные технологии обучения студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77–4: 72–75.
7. Spector J.M., Ma S. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learning Environments*. 2019; № 6 (1): 1–11.
8. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2023; № 17 (2 (50)): 210–220.

References

1. Lyah Yu.A. Model' organizacii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3: 16-20.
2. Sherajzina R.M., Savinova N.A. Pedagogicheskij potencial personalizirovannogo obucheniya uchaschihsya sovremennoj shkoly. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 4 (65): 29-35.
3. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 288-290.
4. Doroshev D.V. Iskusstvennyj intellekt v personalizirovannom obuchenii. *Mirovaya nauka*. 2023; № 11 (80): 36-39.
5. Starostenko I.N., Hromyh A.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii (na primere personalizirovannogo obucheniya). *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2023; № 7: 94-98.
6. Vaganova O.I., Yadrov K.P., Ershov V.Yu. Personalizirovannye tehnologii obucheniya studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-4: 72-75.
7. Spector J.M., Ma S. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learning Environments*. 2019; № 6 (1): 1-11.
8. Toktarova V.I., Popova O.G., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v praktike sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 17 (2 (50)): 210-220.

Статья поступила в редакцию 24.06.24

УДК 372.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-33-37

***Bugaeva A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*
***Popova O.V.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgaa.ppv@mail.ru*

FORMATION OF CRITICAL THINKING THROUGH QUEST TECHNOLOGY USING AN ETHNOCULTURAL COMPONENT IN MATHEMATICS LESSONS. The article raises a problem of developing critical thinking of younger schoolchildren in mathematics lessons. In today's world, where there is more and more information, the ability to think critically is a vital key skill. Critical thinking needs to be actively developed at primary school age, since this age is the most favorable in the development of this skill. Primary school teachers should purposefully incorporate techniques for developing students' critical thinking using various modern techniques in the process of teaching subject areas. Quest technology with the use of an ethnocultural component in mathematics lessons has great potential. The introduction of an ethnocultural component requires the need to develop "tasks from life," which contributes not only to the development of critical thinking, but also ensures the strengthening of the educational function of the subject of mathematics, forms mathematical literacy.

Key words: **junior high school student, skills of 21st century, critical thinking, quest technology, ethnocultural component, mathematics, primary education**

***А.П. Бугаева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*
***О.В. Попова**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgaa.ppv@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Статья посвящена проблеме развития критического мышления младших школьников на уроках математики. В современном мире, где информации становится все больше, умение мыслить критически – жизненно необходимый ключевой навык. Критическое мышление необходимо развивать активно в младшем школьном возрасте, так как данный возраст является наиболее благоприятным в формировании данного навыка. Учителя начальных классов должны целенаправленно в процессе осуществления обучения предметным областям вкраплять приемы развития критического мышления у обучающихся с помощью различных современных методик. Большим потенциалом обладает квест-технология с использованием этнокультурного компонента на уроках математики. Внедрение этнокультурного компонента требует необходимости разрабатывать «задания из жизни», что не только способствует развитию критического мышления, но и обеспечивает усиление воспитывающей функции предмета «Математика», формирует математическую грамотность.

Цель статьи: обосновать эффективность использования квест-технологии с использованием этнокультурного компонента на уроках математики в развитии критического мышления учащихся начальной школы.

Ключевые слова: **младший школьник, навыки XXI века, критическое мышление, квест-технология, этнокультурный компонент, математика, начальное образование**

Актуальность исследования нашла отражение в исследовании PISA-2021, где основным направлением стала математическая грамотность, и в Концепцию направления «Математическая грамотность» добавлено критическое мышление среди восьми навыков XXI века. Изучение математики дает широкие возможности для формирования критического мышления, так как позволяет учащимся анализировать информацию, контролировать правильность решения задач, составлять тексты задач, менять подход к решению, выполнять проверку обратными задачами. Но современный образовательный процесс требует новых подходов, которые не только будут развивать критическое мышление, но и повысят познавательный интерес к предмету. Использование квест-технологии очень органично для младшего школьного возраста, так как это игровая технология. Д. Халперн определяет данный навык как «систему суждений, которая используется для ана-

лиза вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [1]. И.В. Муштавинская отмечает, что «критическое мышление зарождается еще в дошкольном возрасте, но условий для полного развития недостаточно, так как познавательные процессы не достигли необходимого уровня развития. Однако к младшему школьному возрасту все познавательные процессы (восприятия, память, внимание, мышление, речь) достаточно развиты для формирования критического мышления» [2].

Цель данного исследования состоит в подтверждении эффективности квест-технологии как средства развития критического мышления обучающихся начальной школы.

Основной задачей исследования является раскрытие возможности квест-технологии с заданиями этнокультурного компонента на уроках математики для обучающихся 3 класса.

Новизна исследования видится в том, что в статье разработаны и апробированы квест-технологии с использованием этнокультурного компонента на уроках математики по развитию критического мышления в начальной школе.

Теоретическая ценность исследования состоит в обобщении и систематизации теоретического материала по проблеме формирования критического мышления у младших школьников на уроках математики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что педагоги могут использовать в своей практике предложенную систему занятий, направленную на формирование критического мышления младших школьников на уроках математики посредством квест-технологии.

Работа проводилась на базе начальной школы Муниципального автономного нетипового образовательного учреждения «Дворец детского творчества имени Ф.И. Авдеевой» городского округа «город Якутск». В опытно-экспериментальной работе участвовали 20 обучающихся (8 девочек, 12 мальчиков).

Включение квест-игр в образовательный процесс требует определенной профессиональной подготовки самого педагога к его организации и проведению, что и делает его создание долгим и трудным для учителей. Многие учителя считают, что этот метод требует больших затрат (атрибуты, много времени на подготовку). Из-за этого не каждый учитель применяет этот метод на уроках, хотя метод имеет большой потенциал и открывает новые возможности для обучения, позволяет привлечь внимание учеников с помощью интерактивных заданий и игровых элементов. М.Н. Кичерова и Г.З. Ефимова определяют квест следующим образом: «квест (от английского quest – поиск, игра-загадка) – специфическая форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решения поставленных задач» [3]. В образовательном процессе, по мнению исследователей Осяк С.А., Захаровой Т.В., «квест – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр.» [4].

С опорой на теоретические сведения для экспериментальной апробации с помощью образовательных платформ Joyteka, Квестодел, Genially нами были разработаны квест-игры для 3 классов для уроков математики в дополнение к учебно-методическому комплексу «Школа России. Математика. 3 класс, Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В.». Выбор данных платформ обоснован простотой в использовании, легкостью и удобством при создании математических квестов, в связи с чем они и подходят для развития навыков критического мышления. На платформах ученикам предстоит решать логические и разнообразные задачи, способствующие развитию их критического мышления.

Основная цель игры состоит в том, что учащиеся должны выйти из виртуальной комнаты, дверь комнаты заперта. Для создания квеста учителю необходимо выбрать виртуальную, тематическую комнату на сайте (предлагается множество тематических комнат); придумать и внести задания (есть разные варианты внесения ответов); загрузить задания.

Платформу Joyteka можно использовать на практических этапах урока. Его можно применить как средство изучения нового материала; закрепления усвоенных знаний; контроля и оценки.

Пример заданий квест-игры в Joyteka представлен на рис. 1 представлен пример виртуальной комнаты.

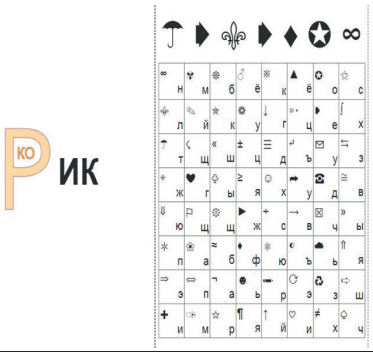
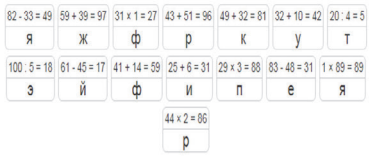


Рис. 1. Виртуальная комната квест-игры Joyteka

Квестодел может генерировать различные ребусы, кроссворды и т. п. с разным уровнем сложности. Плюс данного сайта в том, что разработанные задания можно сразу распечатать, также сайт может сам автоматически сгенерировать квест-игру с различными головоломками. Благодаря заданиям, созданным на Квестоделе, можно развивать у учащихся наблюдательность, внимательность, логику и гибкость мышления. Приведем пример одного из квестов, созданных в Квестоделе (табл. 1).

Таблица 1

Примерные задания квест-игры, созданные на “Квестоделе”

№	Содержание заданий квест-игры
1. Тип задания: угадай слово по знакам. Развивает у детей внимательность и логику	
2. Тип: найди лишнее. Найди ошибки в выражениях. Составь слово с ответами правильных выражений	
3. Тип: ребус. Отгадай ребус.	

Следующий сайт, который был выбран нами, – это Genially.

Кроме различного вида презентаций и видеоуроков, на сайте Genially можно создать квест по типу Mission, где ученику предлагается пройти несколько миссий. Пример задания можете посмотреть на рис. 2.



Рис 2. Пример заданий, взятых на сайте Genially

Комбинируя данные сайты, мы провели несколько квест-игр на уроках математики для 3 «А» класса как онлайн так и офлайн. После анализа нескольких работ в задания квест-игры по математике нами было решено добавить различные виды задач: провоцирующие и олимпиадные задачи, ребусы, кроссворды и т. д. Для большего удобства при составлении квест-игры мы разбили задания на три категории: учись рассуждать: вошли задачи ловушки, провоцирующие задачи; тренируй внимание: вошли задачи найди ошибку, обнаружить различия, решить математический лабиринт, задания на развитие внимательности; математические задачи.

Проблемами этнопедагогизации математического образования народа саха занимались такие педагоги и ученые, как А.В. Иванова [5], С.В. Стручкова [6], Т.П. Аммосова [7], А.П. Бугаева [8]. На каждом занятии были разработаны задания этнокультурного компонента, который более понятен младшим школьникам, использовались математические сведения, специфичные для данного региона и отражающие особенности Республики Саха (Якутия). Конкретный материал их жизни окружающей природы, трудовой деятельности людей, историко-культурного наследия, традиций и обычаев народа представляет особую ценность в данном возрасте. Дети учатся переводить конкретную ситуацию в абстрактную математическую модель, используют эмпирические представления своего народа, проводят практические действия: наблюдение, измерение, построение, вычисление, а также очень важным является то, что через содержание математического материала обучающиеся приобщаются к культуре своего народа, историко-культурному, природно-географическому, социально-экономическому составляющим, отражающим понятие «Якутия».

Таблица 2

Математические квест-игры на тему «Я из Якутии»

№ занятия	Разделы. Темы	Тема квест-игры	Формат проведения
1.	Числа и величины	«Животные Якутии»	С использованием сайта Joyteka
2.	Арифметические действия	«Спорт Якутии»	Домашнее задание с использованием Joyteka
3.	Текстовые задачи	«Сахалыы садаачалар»	С использованием сайта Joyteka
4.	Пространственные отношения и геометрические фигуры	«Жилище»	С использованием сайта Joyteka
5.	Математическая информация	«Булугас өйгө сорудах»	С использованием сайта «Joyteka»
		«Республика Саха»	С использованием сайта Genially

Нами были разработаны квест-игры по нескольким темам про Якутию. Многие задачи были адаптированы под якутский контекст, также они были взяты из сборников математических задач. Все задания включали этнорегиональный компонент, благодаря чему учащиеся не только развивали свои навыки критического мышления: логику, гибкость мышления, внимательность и т. д., но и смогли улучшить коммуникативные навыки, повысить познавательный интерес и командный дух. Также мы заметили, что при решении задач на якутском языке учащиеся более заинтересованы в их выполнении.

В качестве примера прилагаем разборку нескольких заданий квест-игр с этнорегиональными компонентами на уроках математики.

Урок 1

Тема квест-игры: «Животные Якутии»

Цель: развитие навыков критического мышления.

На данном уроке математики ученикам предстоит выйти виртуальной комнаты, для этого понадобится их знания математики, смекалка, гибкость ума, внимательность и наблюдательность и умение работать в команде.

Квест был создан с помощью образовательного сайта Joyteka. В виртуальной комнате спрятаны 3 задания. Учащиеся делятся на три команды и начинают делать задания из квеста. Задания спрятаны по виртуальной комнате. Только при введении правильных ответов дверь комнаты будет открыта.

Обзор заданий первой команды:

Задание 1

1. На территории Якутии обитает около 320 видов птиц, 100 видов рыб, 4 вида земноводных, 2 вида пресмыкающихся, 74 вида млекопитающих. Используя информацию, заполни таблицу. Расставляй количество видов животного мира в порядке возрастания.

Задание 2

1. Тройка лошадей проскакала 15 км. Сколько километров проскакала каждая?

2. В якутской тайге довольно часто встречается заяц-беляк. Беляк за год может принести потомство три раза. У зайца в среднем рождаются по 7 детёнышей. Сколько зайчиков появится у 5 зайцев за год?

Задание 3. Тренируй внимание. Найди название животных.



Квест 2

Тема: «Искусство Якутии»

При составлении заданий для квест-игры на тему “Искусство Якутии” были затронуты произведения якутских писателей, работы художников и сульпуторов нашей Республики.

1. Найди значения выражений, и ты узнаешь, название скульптур, расположенных в Якутии.



200	100	300
«Памятник Матери», расположен на берегу озера Сайсары 20•3+40	Скульптура «История настоящей дружбы», посвящённый Карине Чикитовой, расположен возле аэропорта Якутск 200•3-300	«Красавица Лена», расположен на берегу реки Лена 1000- 400•2

2. Реши задачу и узнай что написал какое произведение написал автор.

Кто из этих авторов написал произведение “Торбостор”, про Манчаары, если Иван Федосеев-Доосо – автор сказки “Чэрэс уонна Чөрөс”, а Софрон Данилов не автор сказки “Күөрэгэй”, а Тимофей Сметанин не автор сказки “Чэрэс уонна Чөрөс” и не автор произведения “Торбостор”?

3. Найди значения выржений, и ты узнаешь авторов картин.



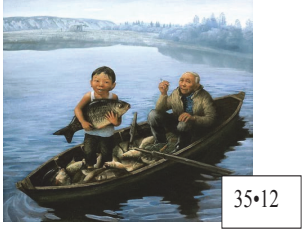
“Ысыах-праздник лета”, 1980 г.



“Слушают мир”, 1965 г.



“Атаах боотур”, 2018 г.



“Мечта”, 1997 г.

Также нами были проведены квест-игры в очном формате, где учащимся предстояло найти спрятанные конверты с заданиями в классе. Учащиеся также разделились на четыре команды. Всего было 5 станций с заданиями, направленными на развитие критического мышления учащихся. Сценарий одного из квестов приведен ниже.

В квесте использовались сайты Квестодел и Genually.

Квест 3

Тема: «Республика Саха (Якутия)»

Цель: отработка вычислительных навыков, активизация познавательного интереса к изучению истории родного края, формирование уважения к прошлому и настоящему своего края.

Оборудование: компьютер, мультимедийный проектор, презентация, карта, раздаточный материал, ножницы, цветные карандаши.

Предварительная подготовка к игре: подготовить класс – спрятать конверты заранее.

Этапы игры:

1. Станция «Полезные ископаемые Якутии»
2. Станция «Животный мир»
3. Станция «Якутский танец»
4. Станция «Ысыах»
5. Станция «Красивые места Якутии»

Ход игры

Ниже представлены задания 1 команды:

1. Станция «Полезные ископаемые Якутии»

Задача: В городах Нерюнгри, Мирный, Алдан добывают алмазы, каменный уголь и золото. Каким полезным ископаемым богат каждый город, если в Мирном добывают не золото, а в Нерюнгри не золото и не алмазы?

2. Станция «Животный мир»

Задание: На территории Якутии обитает около 320 видов птиц, 100 видов рыб, 4 вида земноводных, 2 вида пресмыкающихся, 74 вида млекопитающих. Используя информацию, заполни таблицу. Расставляй количество видов животного мира в порядке возрастания.

3. Станция «Якутский танец»

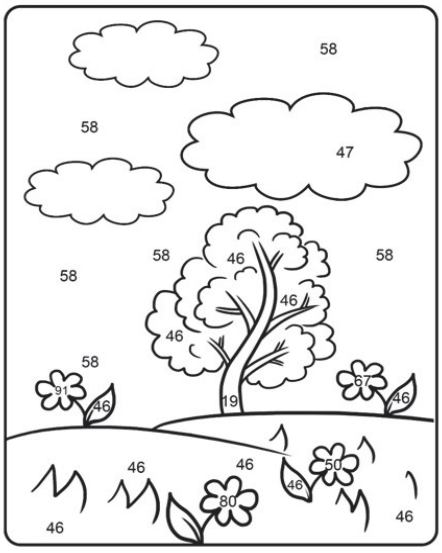
Физкультминутка. Все учащиеся танцуют танец под музыку «Якутяночка».

4. Станция «Ысыах»

Задача: Для украшения түсүлгэ развешивают салама. Для приготовления салама взяли разноцветные куски материи: жёлтую, зелёную, белую, голубую. Какого цвета будет двадцать первый кусочек материи, если закономерность сохранится?

5. Станция «Красивые места Якутии»

Математическая раскраска. Реши примеры и раскрась фрагменты картинки в соответствующие цвета.



розовый: 98 - 18 =
оранжевый: 32 + 18 =
фиолетовый: 56 - 9 =
красный: 87 + 4 =
коричневый: 29 - 10 =
зеленый:10 + 36 =
синий: 63 - 5 =
желтый: 17 + 50 =

Работа на данном этапе детей очень заинтересовала, дети действовали сообща, им уже было легче прийти к общему решению. На этапе рефлексии дети оценивали вклад каждого в общую работу группы. Квесты можно давать и в качестве домашнего задания. Так, нами был разработан комплекс квест-игр для учащихся 3 «А» класса, которые они сделали во время весенних каникул.

Для проведения педагогического эксперимента подобран и адаптирован комплекс диагностических методик (табл. 3).

Таблица 3

Диагностические методики эксперимента по исследованию сформированности компонентов критического мышления

Критерий	Диагностическая методика
Логичность мыслительных действий и операций	Тест Липпмана «Логические закономерности»
Самостоятельность мышления	Диагностика самостоятельности мышления Ясюкова Л.А.
Гибкость мышления	Методика «Простые аналогии», адаптированная Ю.И. Кулагиной и В.Н. Калюцким
Осознанность мышления	Методика измерения самооценки. Представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной Прихожан А.М. (вариант для младших школьников)

По итогам проведенных методик можно констатировать общую тенденцию положительной динамики уровня развития критического мышления учащихся экспериментального класса после завершения формирующего этапа эксперимента.

Таблица 4

Сравнительная таблица развития навыков критического мышления младших школьников после формирующего этапа исследования

Класс	Уровни развития критического мышления учащихся					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
3 «А» (ЭГ)	25%	40%	35%	35%	45%	20%
3 «Б» (КГ)	32%	45%	23%	32%	50%	18%

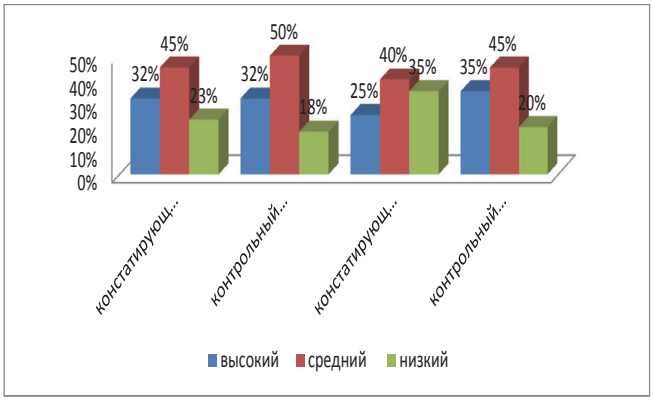


Рис. 3. Диагностика развития критического мышления младших школьников

После проведения контрольного этапа в экспериментальной группе (3 «А» класс) были отмечены значительные изменения. Число учеников с высоким уровнем развития критического мышления увеличилось до 7 человек, что на 10% больше, чем на первом этапе исследования. Использование квест-технологии способствовало увеличению уровня критического мышления, включая логическое мышление, гибкость мышления младших школьников. Кроме того, дети научились работать самостоятельно, оказывать помощь друг другу, стали более внимательными и наблюдательными. Следует отметить, что у них повысился интерес к истории, природным объектам своей республики. Развитие критического мышления влияет как на повышение качества обучения математике, так и познавательного интереса к предмету.

Критическое мышление является основным, необходимым навыком человека XXI века, поэтому развитие его является необходимым требованием современной школы. Но в то же время выявляются противоречия между требованиями стандарта ФГОС НОО в развитии критического мышления и тем, что начальная школа не в должной степени способствует формированию критического мышления младших школьников; наличием накопленного теоретического материала о критическом мышлении и недостаточностью разработанности форм, методов, приемов, созданий условий развития критического мышления для их формирования в начальной школе. Для развития критического мышления на уроках математики, как показало наше исследование, наиболее эффективными в математических квестах, обогащенных этнокультурным компонентом на уроках математики, являются следующие типы заданий: нестандартные задачи, ребусы, головолом-

ки и кроссворды, а также провоцирующие задачи, задачи-ловушки, «обманные» задачи. Проведенное исследование не исчерпывает, разумеется, всех проблем теоретического и практического исследования развития критического мышления младших школьников. Возникает необходимость разработки методических материалов и педагогического сопровождения развития критического мышления в разных предметных областях начальной школы, а также требуется разработать педагогические условия обеспечения преемственности развития данного навыка, начиная с детского сада.

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Психология*. Москва: Просвещение, 1980.
2. Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва: Просвещение, 2004.
3. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1976.
4. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В. и др. Образовательный квест – современная интерактивная технология. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1 (2). Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/ view?id=20247
5. Иванова А.В., Иванова А.П. *Педагогические основы регионализации общего образования (на примере математического образования)*. Якутск: Министерство образования РС(Я), 2003.
6. Стручкова С.В. *Развитие воспитывающего потенциала математики в процессе обучения учащихся 5–9 классов якутской школы: на примере этнопедагогического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2004.
7. Аммосова Т.П. *Математические знания и представления якутов*. Якутск: Бичик, 1994.
8. Иванова А.П. (Бугаева) Формирование нравственных ценностей младших школьников средствами регионализации математического образования. *Начальная школа*. 2007; № 7: 26–30.

References

1. Kruteckij V.A. *Psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
2. Zair-Bek S.I. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveschenie, 2004.
3. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Osyak S.A., Sultanbekova S.S., Zaharova T.V. i dr. Obrazovatel'nyj kvest – sovremennaya interaktivnaya tehnologiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1 (2). Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/ view?id=20247
5. Ivanova A.V., Ivanova A.P. *Pedagogicheskie osnovy regionalizacii obschego obrazovaniya (na primere matematicheskogo obrazovaniya)*. Yakutsk: Ministerstvo obrazovaniya RS(Ya), 2003.
6. Struchkova S.V. *Razvitie vospityvayuschego potenciala matematiki v processe obucheniya uchaschihsya 5-9 klassov yakutskoj shkoly: na primere `etnopedagogicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2004.
7. Ammosova T.P. *Matematicheskie znaniya i predstavleniya yakutov*. Yakutsk: Bichik, 1994.
8. Ivanova A.P. (Bugaeva) Formirovanie nravstvennyh cennostej mladshih shkol'nikov sredstvami regionalizacii matematicheskogo obrazovaniya. *Nachal'naya shkola*. 2007; № 7: 26-30.

Статья поступила в редакцию 27.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-37-39

***Bugreeva A.S**., senior teacher, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SYSTEM AS A TOOL FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND COMPREHENSIVE SKILLS IN HIGHER EDUCATION. At the present stage of economic and social development, access to reliable, up-to-date and accurate information is becoming an essential requirement for ensuring the effectiveness and efficiency of the learning process in educational institutions of all levels. Informational and educational systems play a pivotal role in informing, planning, organizing and implementing academic and management activities within educational organizations. Implementation of informational and educational systems is aimed at providing knowledgeable insights which allow all participants in the educational process to make informed decisions, minimizing the amount of false information. Information and communication technologies leveraged in the creation and maintenance of informational and educational systems should ensure reliable and secure storage, protection and transfer of learning data, promote the development of collaborative cooperation and group work. Meeting the needs of the contemporary generation of students, such systems stimulate exchange of knowledge, serve to form and expand professional competencies, motivate students and teachers for sustainable professional growth and lifelong learning.

Key words: **informational and educational systems, higher education, learning development**

***А.С. Бугреева**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

На современном этапе экономического и социального развития доступ к достоверной, актуальной и точной информации становится неотъемлемым требованием к обеспечению учебного процесса в учреждениях всех ступеней образования. Информационно-образовательные системы играют приоритетную роль в информировании, планировании, организации и реализации учебной деятельности. Информационно-образовательные системы, реализуемые в учебных организациях, нацелены на предоставление информации, позволяющей всем участникам учебного процесса принимать обоснованные решения, минимизируя количество ложной информации. Информационно-коммуникационные технологии, применяемые в создании и поддержании функционирования информационно-образовательных систем, должны обеспечивать хранение, защиту и передачу знаний, способствовать развитию коллаборативного сотрудничества и групповой работы. Данные системы, отвечающие запросам современного поколения учащихся, стимулируют обмен знаниями, служат формированию и расширению профессиональных компетенций, мотивируя учащихся и преподавателей к устойчивому профессиональному росту и обучению на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: **информационно-образовательные системы, высшее профессиональное образование, академические достижения**

Федеральными образовательными стандартам высшего образования (ФГОС ВО) 3++ по направлению подготовки бакалавриата определяются необходимые компетенции, приобретаемые обучающимися, а также уровень их сформированности. Целью образовательных программ учреждений высшего профессионального образования является формирование у обучающихся не только профессиональных компетенций, но и развитие универсальных [1]. В систему универсальных компетенций включены «системное и критическое мышление, коммуникация, межкультурное взаимодействие» и другие. Овладение универсальными и профессиональными компетенциями в совокупности должно обеспечить выпускнику конкурентоспособность на рынке труда, позволяя «осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной области профессиональной деятельности». Актуальность представленной темы определяется тем, что информационно-образовательные системы, реализуемые у организаций, предоставляющих образовательные услуги, «обеспечивают выполнение требований федеральных образовательных стандартов, способствуют формированию профессиональных и универсальных компетенций посредством предоставления информации и материалов, необходимых для получения знаний и освоения компетенций» [1]. Цель и объект данного исследования состоят в изучении и оценке функциональности и эффективности информационно-образовательной системы организации высшего профессионального образования, ее

роли в развитии универсальных и профессиональных компетенций учащихся. Предоставляя широкие возможности для развития профессиональных и универсальных компетенций, современная информационно-образовательная система учебной организации должна создавать для учащихся, преподавателей и администрации комфортные условия доступа к средствам электронно-технической коммуникации, цифровым электронным информационным и образовательным ресурсам, устойчивое интернет-соединение, возможность хранения больших объемов информации в облачных сервисах, а также предоставлять защищенный и устойчивый доступ к ним в любое время. Задачи исследования заключались в изучении информационной образовательной системы университета, определении ее функциональных возможностей для выполнения задач, сформулированных ФГОС ВО 3++ [1]. Научная новизна работы заключается в анализе функциональности информационно-образовательной системы Галактика, в оценке эффективности и определении проблем, влияющих на качество использования подобных систем в процессе обучения и в формировании и развитии профессиональных и универсальных компетенций. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении, анализе и обобщении сложностей и проблем, связанных с эксплуатацией информационно-образовательных систем. Практическая значимость работы заключается в возможности использования теоретических выводов в практике применения информационно-образовательных систем в преподавательской и учебной деятельности в образовательных учреждениях разных ступеней образования. В ходе исследовательской работы использовались такие научные методы, как практическое наблюдение, теоретический анализ, синтез и обобщение информации.

Задачи информационно-образовательной системы Галактика состоят не только в предоставлении актуальной информации по всем аспектам университетской деятельности студентам, профессорско-преподавательскому составу и сотрудникам университета, но и в реализации интерактивных программ дистанционного обучения для профессиональной подготовки студентов бакалавриата, учащихся по программам магистратуры и аспирантуры, повышения квалификации преподавателей и профессиональной переподготовки. Цифровая образовательная система способствует формированию и поддержанию постоянного контакта между преподавателями, студентами и администрацией вуза, что позволяет добиться более высоких академических результатов, обеспечить актуальность образовательных программ, своевременность и достоверность информирования учащихся и сотрудников о внеучебной деятельности образовательной организации, а также об изменениях и нововведениях в отношении расписания проведения занятий и других мероприятий, корректировки учебных планов и программах обучения [2].

Информационно-образовательная система предоставляет учащимся и сотрудникам постоянный практический доступ к актуальным учебным планам и программам по всем преподаваемым дисциплинам, к электронным учебным курсам, учебным материалам, таким как учебники, учебные пособия и сборники для самоподготовки, контрольные, практические и курсовые работы. В информационно-образовательную систему включены системы автоматического тестирования для прохождения текущего и промежуточного контроля успеваемости, тестирования остаточных знаний. Важной составляющей информационно-образовательной среды является возможность получения актуальной и достоверной информации об академической успеваемости учащихся с возможностью ее визуализации в формате гистограмм для анализа, сопоставления, выявления тенденций и последующего планирования. Важным функциональным элементом информационно-образовательной системы является электронный журнал посещаемости занятий, который предоставляет аналитический материал для администрации учебной организации по каждому учащемуся отдельно и по контингенту в целом.

Являясь важнейшей составной частью информационно-образовательной системы, электронно-библиотечный комплекс дает возможность бесплатного и неограниченного доступа к обширной базе современной научной, научно-популярной и учебной литературы на русском и иностранных языках различных рейтинговых издательств. Наличие и доступность разнообразных информационных и обучающих ресурсов способствуют их активному использованию учащимися и преподавателями, обеспечивая формирование фундаментальных академических, профессиональных и общекультурных знаний, навыков и компетенций в процессе активной научно-исследовательской деятельности.

Благодаря цифровой информационно-образовательной системе в университете активно реализуются современные формы и методы обучения, основанные на интеграции электронных методов обучения с классическими аудиторными практическими, семинарскими и лекционными занятиями. Объединяя преимущества, предоставляемые дистанционным форматом обучения, с возможностями непосредственного контакта и общения с преподавателями и другими участниками образовательного процесса в традиционном формате обучения, гибридная форма обучения реализуется университетом посредством информационно-образовательной системы Галактика. Внедрение онлайн-платформ дистанционного обучения в информационно-образовательную систему позволяет учащимся получать знания по дополнительным образовательным программам по таким актуальным направлениям, как блокчейн, искусственный интеллект, машинное обучение, большие данные, иностранные языки, экономика, менеджмент. Важнейшими преимуществами включения дистанционных платформ обучения в общую информационно-образовательную систему является единый доступ ко всем возможным программам, понятный и единообразный интерфейс, отсутствие необходимости переходов из одной системы в другую.

Основной целью обучения в вузе является не только приобретение учащимися профессиональных знаний и навыков, но и формирование и развитие у студентов интереса к научно-исследовательской работе, а также общего интеллектуального потенциала. Подготовка всесторонне развитых специалистов не ограничивается рамками узкопрофильных знаний и компетенций. Современные выпускники должны быть способны анализировать, систематизировать, обобщать информацию, принимать обоснованные решения. Успешность реализации этих образовательных задач во многом зависит от эффективности и функциональности информационно-образовательных систем. Предоставляя неограниченный доступ к разнообразным информационным ресурсам и материалам, цифровая информационно-образовательная среда способствует и стимулирует практическую активизацию и реализацию современных приемов и методов в обучении. Используя преимущества электронных цифровых средств и ресурсов, преподаватель имеет возможность активизировать и индивидуализировать учебный процесс, адаптировать его к потребностям и когнитивным возможностям учащихся, тем самым повысить их заинтересованность в конечных результатах обучения.

Необходимо отметить, что эффективное функционирование образовательной организации зависит от возможностей участников образовательного процесса получить доступ к достоверной и своевременной информации. Требования к качеству и объему информации зависит от пользователя информационной системы. Так, студентам зачастую требуется информация о расписании занятий, возможности коммуникации с другими студентами, администрацией и преподавателями, сдаче учебных работ, регистрации на дополнительные курсы и др. Преподавателям, помимо расписания учебных занятий, нужен доступ к системе заполнения учебной нагрузки, проверки работ на плагиат, связи с административными подразделениями организации. Интеграция отдельных информационных систем для студентов, преподавателей и администрации в единую среду открывает доступ к большому объему информационных ресурсов, объединяя базы данных разных целевых подразделений. Также одним из условий эффективности информационно-образовательной системы является ее возможность работать с разными операционными системами, иметь десктопное и мобильное приложения.

Важнейшей функцией информационно-образовательной системы является анализ данных. В процессе обучения генерируется огромное количество не только учебной, но и организационно-административной информации. Хранение, обработка и анализ данной информации должны также обеспечиваться информационно-образовательной системой. Основными проблемами в данном аспекте остаются обеспечение устойчивого доступа к информации, категоризация прав участников образовательного процесса к информации, защита информации от несанкционированного доступа как со стороны внешних, так и внутренних пользователей, защита от кибератак.

Функциональность и эффективность информационно-образовательных систем определяется такими факторами, как дизайн интерфейса веб-портала учебной организации, удобство навигации и использования, качество данных, управление данными, возможность быстрого и обоснованного принятия решений. Так, среди проблем, негативно влияющих на работу информационно-образовательных систем, исследователи отмечают низкое качество информации, вызванное точностью данных и несвоевременностью их обновления в системе [3; 4]. Данная ситуация указывает на необходимость разработки общеуниверситетской политики управления качеством данных в постоянно изменяющейся среде в строгом соответствии с часто обновляемыми нормативными требованиями к получению, использованию и предоставлению информации. В качестве решения можно предложить внедрение устойчивых моделей управления информационно-образовательными системами, в том числе данными, их передачей, хранением и обеспечением защиты с регламентированием доступа определенных групп пользователей. Образовательным организациям необходимо разрабатывать кастомизированную информационно-образовательную систему на основе собственных ресурсов с ограниченным доступом для учащихся.

Помимо качества информации, дизайна и удобства использования интерфейса, успешное функционирование информационно-образовательных систем обеспечивается такими факторами, как активное применение пользователями различных возможностей системы, техническая поддержка, наличие и доступность запрашиваемой информации и материалов [5]. Отсутствие или неактуальность информации на портале, несовместимость системы с популярными операционными системами, отсутствие приложения для доступа с мобильных устройств отрицательно сказывается на эффективности и популярности информационно-образовательной системы у пользователей.

Среди основных показателей эффективной информационной-образовательной системы необходимо выделить следующие:

– качество, актуальность, доступность, защищенность информации,
– устойчивая работа системы,
– качество и разнообразие сервиса,
– гибкость и удобство использования интерфейса,
– соответствие нормативам и стандартам,

– обеспечение защиты персональных данных.

Информационно-образовательные системы должны выполнять следующие задачи:

– управление образовательным процессом для предоставления и актуализации образовательного контента, материалов для самоподготовки и проведения тестирования;

– использование виртуальных технологий и технологий дополненной реальности для создания иммерсивной обучающей среды;

– предоставление онлайн доступа к актуальным обучающим видео- и аудиоматериалам, интерактивным профессионально ориентированным симуляторам;

– анализ данных и их визуализация для контроля процесса обучения;

– информирование всех участников образовательного процесса в соответствии с категорией доступа к информации;

– обеспечение защиты персональных данных пользователей и интеллектуальной собственности.

Проведенный анализ функциональности и эффективности информационно-образовательной системы Галактика позволяет сделать вывод о том, что подобные системы интегрированы в образовательный процесс и сфокусированы на выполнении обширного спектра задач, характерных для образовательных организаций. В целях повышения эффективности информационно-образовательные системы должны не только предоставлять доступ студентам и преподавателям к учебным материалам и онлайн-курсам, но и давать возможность преподавателям создавать интерактивные обучающие задания с использованием возможностей дополненной реальности, генеративного искусственного интеллекта, что позволит повысить заинтересованность учащихся, их вовлеченность в процесс обучения, а также будет способствовать развитию научно-исследовательских навыков.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 Информационная безопасность.* Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 17 ноября 2020 г. N 1427. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-10-03-01-informacionnaya-bezopasnost-1427/
2. Власова В.Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовательно пространстве высшей школы. *Инновации в образовании*: материалы XII Межрегиональной учебно-методической конференции с международным участием. Краснодар, 2022: 140–144.
3. Кожухарова Д. Дидактическая модель управления применением информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки и повышения квалификации учителей в Болгарии. *Astra Salvensis*: материалы IV Международного форума по педагогическому образованию». 2018: 199–211.
4. Зудина Е.В., Кайль Я.Я. Актуальные тренды трансформации взаимодействия государства и гражданского общества российской федерации в сфере образования. «Грани познания». *ВГСПУ*. 2021; № 3 (74): 69–73.
5. Атес Х. Использование информационных систем и технологий в высшем образовании. *Грантхаал*. Международный исследовательский журнал. 2019; № 7 (10): 222–232.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 10.03.01 Informacionnaya bezopasnost'.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 17 noyabrya 2020 g. N 1427. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-10-03-01-informacionnaya-bezopasnost-1427/
2. Vlasova V.N. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'no prostranstve vysshej shkoly. *Innovacii v obrazovanii*: materialy XII Mezhregional'noj uchebno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnodar, 2022: 140-144.
3. Kozhuharova D. Didakticheskaya model' upravleniya primeneniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe podgotovki i povysheniya kvalifikacii uchitelej v Bolgarii. *Astra Salvensis*: materialy IV Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu». 2018: 199-211.
4. Zudina E.V., Kajl' Ya.Ya. Aktual'nye trendy transformacii vzaimodejstviya gosudarstva i grazhdanskogo obschestva rossijskoj federacii v sfere obrazovaniya. «Grani poznaniya». *VGSPU*. 2021; № 3 (74): 69-73.
5. Ates H. Ispol'zovanie informacionnyh sistem i tehnologij v vysshem obrazovanii. *Granthaal*. Mezhdunarodnyj issledovatel'skij zhurnal. 2019; № 7 (10): 222-232.

Статья поступила в редакцию 06.06.24

УДК 372.811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-39-42

Belousova I.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Preparatory Faculty for Foreign Citizens of the International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: belousova.u2013@yandex.ru*

Valiulina S.V.*, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Russian as a Foreign Language Department, Preparatory Faculty for Foreign Students, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*

Tardybaeva E.V.*, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Intercultural Communication, International Faculty, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: zheniakhanhsinh@mail.ru*

DEVELOPMENT OF AUDITORY SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article is aimed at describing the results of the work on creating a set of methodical techniques to develop listening skills. The ability to hear and understand the interlocutor affects the ability to independently produce speech in Russian, therefore, the formed listening skills of foreign listeners are one of the components of communicative competence, the development of which is aimed at the whole process of teaching Russian as a foreign language. The paper describes actual methods and techniques of developing auditory skills, which should be formed within the framework of training in pre-university programs: a number of tasks for the development of auditory skills are presented, types of dictations are described, a methodical development of a complete narration for the elementary level of learning Russian as a foreign language is offered. The authors come to the conclusion that it is necessary to form listening skills and the high efficiency of the developed methods in training the ability to hear and understand the interlocutor at the initial stage of learning Russian as a foreign language.

Key words: **methodology of teaching Russian as a foreign language, auditory skill, communicative competence, phonetic and phonological competence**

И.М. Белоусова*, канд. пед. наук, декан подготов. факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: belousova.u2013@yandex.ru*

С.В. Валиулина*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного подготовительного факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*

Е.В. Тардыбаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: zheniakhanhsinh@mail.ru*

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья направлена на описание результатов работы по созданию комплекса методических приемов, развивающих аудитивные навыки. Способность слышать и понимать собеседника влияет на умение самостоятельно продуцировать речь на русском языке, следовательно, сформированные аудитивные навыки иностранных слушателей являются одной из составляющих коммуникативной компетенции, на развитие которой направлен весь процесс обучения русскому языку как иностранному. В работе описаны актуальные методы и приемы развития аудитивных навыков, которые необходимо формировать в рамках обучения по программам довузовской подготовки: представлен ряд заданий по развитию аудитивных навыков, описаны виды диктантов, предложена методическая разработка полного изложения для элементарного уровня изучения русского языка как иностранного. Авторы приходят к выводу о необходимости формирования аудитивных навыков и высокой эффективности разработанных приемов развития способности слышать и понимать собеседника на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **методика преподавания русского языка как иностранного, аудитивный навык, коммуникативная компетенция, фонетико-фонологическая компетенция**

В последнее десятилетие у иностранных граждан возрастает популярность образования в России, поэтому методика обучения русскому языку как иностранному является одним из наиболее перспективных направлений развития современной методики его преподавания.

Актуальность данной работы заключается в том, что перед современным преподавателем стоит сложная задача выбора и разработки наиболее эффективных методик развития аудитивных навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному. Это объясняется недостаточной методической обоснованностью необходимости постепенного и планомерного формирования способности слышать и понимать звучащую иноязычную речь; практическими потребностями учащихся в интенсификации развития аудитивных навыков на уроках русского языка как иностранного.

Цель данной работы – обзор имеющихся методик работы с аудитивным материалом, разработка собственных заданий, которые могут способствовать повышению эффективности формирования аудитивных навыков.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) рассмотреть актуальную научную теоретическую базу;

2) выделить наиболее актуальные методы и приемы работы по аудированию;

3) разработать систему заданий, направленных на формирование фонетико-фонологической, коммуникативной компетенций на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Научная новизна работы состоит в том, что в настоящее время достаточно актуальна разработка методов и приемов развития аудитивных навыков, входящих в состав коммуникативной компетенции на этапе довузовской подготовки иностранных граждан и учитывающих индивидуальный подход в обучении языку, а также интенсивность подачи материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит свой вклад в разработку проблем методики обучения русскому языку как иностранному.

Практическая значимость работы обусловлена высокой интенсивностью изучения русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки, когда преподавателю необходимо подготовить иностранного слушателя в сжатые сроки к обучению в российских вузах, научить его слышать и понимать звучащую речь. Данное исследование содержит перечень и краткую характеристику традиционных и современных способов развития аудитивных навыков, что может быть использовано в учебно-методической деятельности преподавателей русского языка как иностранного.

В процессе обучения русскому языку как иностранному основной целью преподавателя является развитие коммуникативной компетенции иностранных граждан, а именно – способности к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения. Коммуникативную компетенцию как сложный комплекс проблем описывает в своих статьях и А.Н. Щукин: «это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [1, с. 42].

Формирование коммуникативной компетенции для иностранных обучающихся «происходит во всех её составляющих: языковой компетенции (фонетика, лексика, грамматика, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях); речевой компетенции (совершенствование умений в говорении, аудировании, чтении и письме); дискурсивной компетенции (построение высказывания в соответствии с заданной ситуацией общения); компенсаторной компетенции (умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств, при получении и передачи информации); социокультурной компетенции (знания специфики культуры России, умение выделять общее и специфическое в культуре родной страны и России)» [2, с. 9].

Коммуникативная компетенция выражается в умении «слушать и понимать собеседника, проявляя уважение и терпимость к чужому мнению; самостоятельно вступать в контакт с любым типом собеседника (по возрасту, социальному положению, вероисповеданию и т. д.); поддерживать контакт в общении в формах диалога и монолога; высказывать, аргументировать и отстаивать своё мнение; стимулировать собеседника к продолжению общения; вежливо разрешать конфликты в общении; оценивать успешность ситуации общения; корректно завершать ситуацию общения; создавать письменные высказывания на заданную тему; адекватно передавать содержание прослушанного или прочитанного текста в устной и письменной форме; владеть русским языком на уровне функциональной грамотности» [2, с.10].

Аудитивные навыки в процессе формирования коммуникативной компетенции играют крайне важную роль: способность слышать и понимать собеседника влияет на умение самостоятельно продуцировать речь на русском языке. В методике обучения иностранным языкам аудитивный навык определяется как «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» [3, с. 25].

В практическом курсе русского языка как иностранного (далее – РКИ) аудирование выступает как цель и средство обучения. Цель обучения аудированию определяется общими задачами курса и этапом обучения. Так, в самом начале у учащихся формируются следующие умения: «узнавать на слух усвоенные речевые элементы; членить речевой поток на синтагмы, осмысливать тип интонационной конструкции; узнавать слова, претерпевшие изменения в речевом потоке, дифференцировать слова, близкие по звучанию; понимать интернациональные слова; понимать высказывания, содержащие знакомую и незнакомую лексику» [4, с. 63, 65].

Развитие аудитивных навыков на начальном этапе начинается с формирования фонетико-фонологической компетенции. Данная компетенция является базовой для иностранного слушателя, поскольку «речепроизносительные ошибки, появившиеся на начальном этапе, являются устойчивыми и препятствуют дальнейшей коммуникации» [5, с. 124].

Сформированность фонетико-фонологической компетенции влияет на понимание услышанного текста (слуховые навыки) и произношение (звукопроизносительные навыки). «Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи, дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенным значением. Звукопроизносительные (речемоторные) навыки обеспечивают оформление высказывания, которое является звуковым, акцентно-ритмическим и интонационно оформленным. Навыки этой группы обеспечивают правильное восприятие ритмики и интонации иноязычной речи и оформление собственного высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка» [6, с. 30].

Данная работа начинается с первого дня обучения с постановки звуков, формирования навыка различать фонемы, слова и фразы в потоке речи. Осуществляется обучение правильному произношению с развитием у иностранных слушателей взаимосвязанных артикуляционных, просодических и интонационных умений и навыков. К этим навыкам предъявляется ряд требований. В процессе обучения русскому языку иностранные слушатели должны не только научиться различать на слух русские фонемы, контролировать собственное произношение звуков, но и правильно сочетать звуки в речевом потоке с учетом русских правил ассимиляции, редукции, аккомодации, а также владеть интонационными конструкциями русского языка.

Существует множество приемов работы по постановке произношения: использование наглядности, схем, рисунков, аудио- и видеодорожек, произношение преподавателя, хоровое и индивидуальное проговаривание звуков, слогов и слов, применение звуков-помощников со схожей артикуляцией при отработке конкретного звука, проговаривание с замедленным и ускоренным темпом речи, опора на ощутимые моменты артикуляции, утрированное произношение изучаемого звука преподавателем, чтение и заучивание скороговорок, игровые задания на распознавание звука (узнать в слове заданный звук и поднять руку; поймать мяч, брошенный преподавателем, если названо слово с заданным звуком, и откинуть мяч, если названное слово не содержит в составе заданный звук, простукивание слогов в слове и др.).

В процессе постановки и отработки произношения можно использовать следующие задания: «Составьте предложения, в котором все слова будут начинаться на букву «п»: Папа пошел по парку», «Прочитайте стихотворение и выпишите слова, соответствующие определенной слоговой схеме: _ _ _´ и др.», «Прослушайте диалог и выделите интонационный центр синтагм» и другие.

Параллельно с постановкой звуков необходимо развивать у иностранных слушателей оперативную память и языковую догадку. На развитие данных навыков направлены следующие задания: «снежный ком», когда обучающемуся предлагается ряд фраз с наращиванием единиц, они могут проработать фразы, задавая вопросы к каждой новой единице, а потом записать без опоры на образец конечную фразу; заучивание скороговорок и небольших стихотворений; упражнения типа «закончите предложение», «продолжите ряд слов на тему…», «прослушайте небольшой текст определите его тему» и другие.

Немаловажным в процессе формирования аудитивных навыков является использование игровых методик (игра с мячом на распознавание звука, слога; ромашка как способ изучения слогов: на загаданный звук составляем слоги; ролевые игры – диалоги по различным ситуациям и др.). Прослушивание и заучивание песен на русском языке позволяет отработать не только произношение, но и тренировать память, познакомить с культурой страны изучаемого языка. На мотив уже изученной песни можно пропевать различные слоги.

Формирование аудитивных навыков возможно и в формате онлайн-обучения, когда преподаватель дает слушателям аудиофайл, который нужно записать, по которому нужно ответить на вопросы, определить тему текста, вставить пропущенные звуки (буквы) в заранее данном тексте с пропусками и другие подобные виды заданий. Немаловажным при онлайн-обучении является использование видеороликов с наглядной артикуляцией, а также обратная связь со слушателями. Например, когда преподаватель читает слова, а обучающиеся в чате прописывают заданный звук, с которого начинаются слова. Высока роль в данной ситуации мотивированности слушателей, их самоконтроля.

Аудитивные навыки формируются с помощью заданий, направленных на понимание текста, извлечение нужной информации из прослушанного текста. Например:

Задание. Прослушайте сообщение. Выберите из трёх вариантов те, которые по смыслу соответствуют услышанному сообщению.

В понедельник в 19 часов по телевизору можно посмотреть передачу «Жди меня». В этой передаче люди ищут друг друга. В передаче выступал молодой человек. Он сказал, что учится в Московском военном институте на третьем кур-

се. Летом он отдыхал в Сочи на Чёрном море. Когда он возвращался из Сочи в Москву, в поезде он познакомился с девушкой. Они ехали в одном вагоне и разговаривали. Они говорили о жизни и любви, музыке, учёбе, будущем.

Молодые люди познакомились в поезде.

(А) Молодые люди разговаривали и пели.

(Б) Молодые люди читали книги, смотрели телепередачи о жизни и любви.

(В) Молодые люди говорили о жизни, любви, музыке, учёбе, будущем.

Задание. Прослушайте диалог и ответьте на вопрос к нему.

Где эта улица?

– Скажите, пожалуйста, как пройти на улицу Карла Маркса?

– На Карла Маркса?

– Это далеко? Мне, может быть, лучше доехать на автобусе?

– Нет, лучше пешком. Сначала вы идёте до площади Ленина, мимо Музыкального театра, филармонии и прямо будет улица Карла Маркса.

– Спасибо, я думаю, теперь найду.

– Не за что!

Слушайте диалог ещё раз. Где эта улица?

Эта улица …

(А) недалеко,

(Б) около Музыкального театра,

(В) около филармонии.

Задание. Прослушайте диалоги и запишите в табицу основную информацию.

а) – Ху Лианхэн, тебе нравятся русские девушки?

– Да, мне нравится русская девушка. Я увидел её в университете, в кафе. Она обедала там с подругой. Сначала я не видел их. Но мой друг Саша увидел их. Я попросил его познакомить меня с ними. Но Саша сказал, что сначала он хочет поесть. Я очень рассердился. Разве настоящие друзья так поступают?

– Конечно нет!

б) – Интересно, Юля, где ты обедала вчера?

– В университете, в кафе.

– Кто ещё обедал в кафе?

– Мой старый друг Саша и его друг. Его друг смотрел на меня.

– Вы познакомились?

– Да, после обеда Саша познакомил нас. Друзья предложили нам вместе выпить кофе.

Друг позвонил (кому?)		Ху Лианхэн
1	Друзья обедали (где?)	
2	Ху Лианхэн понравилась (кто?)	
3	Её зовут (как?)	
4	Ху Лианхэн хотел познакомиться (с кем?)	
5	Они познакомились (после чего?)	
6	Друзья предложили (что?)	

Аудитивные навыки развиваются с помощью проведения диктантов и изложений. В методике РКИ разработано достаточно большое количество различных видов диктантов. Рассмотрим некоторые из них.

Традиционный диктант, когда преподаватель диктует текст по предложениям, а затем по синтагмам. После записи текста учащимися преподаватель читает его еще раз полностью.

Диктант-трамплин. Основой этого вида диктанта является текст-образец, выступающий своеобразным «трамплином» для дальнейшей работы студента. Работа проводится в два этапа. Первый этап – это традиционный диктант, когда обучающиеся записывают небольшой текст, который продолжают на втором этапе. В качестве текста «трамплина» могут выступать автобиографические рассказы, тексты об интересах, профессии или свободном времени, которые потом нужно продолжить с информацией о себе.

Взаимный диктант, когда обучающиеся диктуют свою часть текста друг другу. Важно объяснить студентам технику диктовки: отчетливо произносить слова, смотреть на своего партнера, соблюдать интонацию.

«Стенографический диктант» проводится в игровой форме. Преподаватель выступает в роли директора, который вызывает к себе секретаря (иностранного слушателя) и диктует ему текст. Задача слушателя-секретаря – записать только ключевые слова и выражения. После того, как ключевые слова и фразы записаны, слушателю-секретарю необходимо записать текст полностью, по возможности близко к оригиналу.

Телеграфический диктант. Преподаватель диктует слова каждого предложения с интонацией перечисления, при этом существительные и прилагательные не согласованы между собой, они диктуются в именительном падеже, единственном числе, глагол в инфинитиве, наречия с интонацией перечисления. Студенты должны восстановить предложение полностью, но с правильными падежами, союзами, предлогами. Например: я, заболеть, голова, я, идти, аптека, лекарство, купить, там, встретить, друг, мы, вместе, купить, лекарство.

Грамматический диктант проводится в два этапа. На первом этапе записывается традиционный диктант. На втором этапе записанный текст трансформируется: обучающимся дается задание, например, изменить время глаголов или заменить прилагательные синонимами, антонимами и т. д.

Выборочный диктант. После первичного прослушивания обучающимся дается задание записать только определённую информацию, например, только вопросительные предложения или словосочетания существительных с прилагательными и др.

Творческий диктант, когда обучающимся необходимо дописать диктуемые предложения или текст. Например: Сегодня воскресенье. Мы решили пойти в музей. Об этом музее нам рассказывал … . Это музей истории города. Там мы сможем увидеть … , узнать … , посмотреть … .

Когда иностранные слушатели освоили написание диктантов, преподаватель может переходить к совершенствованию аудитивных навыков с помощью изложений.

Методика изложений – подробных, выборочных, сжатых – описана в работах А.А. Акишиной и О.Е. Каган, Т. М. Балыхиной, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина и других. Умение записывать прослушанный текст, трансформировать его свидетельствует о сформированности аудитивных навыков и готовности иностранных граждан участвовать в коммуникации на русском языке и в дальнейшем продолжать обучение в российских вузах.

Работа с текстом изложения состоит из нескольких частей: предтекстовая работа с лексикой, первичное прослушивание текста и его частичная фиксация, работа на контроль понимания текста, вторичное прослушивание текста и его фиксация, пересказ текста, запись текста. Рассмотрим в качестве примера работу над текстом уровня А1.

Ван Лин в Иркутске

Раньше Ван Лин жил и учился в Китае. Но там ему было не очень интересно. Сейчас он живет и учится в Иркутске. Ван Лин думает, что жить в Иркутске трудно, но интересно. Он часто бывает в интересных местах города. С друзьями он ходит в музей, в театр, гуляет в центре города. В Иркутске есть красивые старинные дома, старинные и новые памятники. Ему нравится этот город.

В Китае Ван Лин не изучал русский язык. Но сейчас он говорит по-русски неплохо, потому что у него большая практика. Он говорит по-русски в университете, в магазине, в общежитии. У Ван Лин много друзей из Монголии и Африки, они разговаривают на русском языке. Раньше он думал, что русский язык очень трудный. Сначала он смотрел по телевизору передачи на русском языке и ничего не понимал. Сейчас Ван Лин понимает почти всё.

Подготовьтесь к полному письменному изложению текста «Ван Лин в Иркутске».

Задание 1. Запишите географические названия, переведите их с помощью словаря.

Африка, Иркутск, Монголия.

Задание 2. Измените и запишите слова по образцу. Образец: интересный – интересно.

Трудный, красивый, плохой, неплохой.

Задание 3. Прочитайте слова антонимы. Постарайтесь понять их значение без словаря.

Плохой – хороший (неплохой).

Интересно – скучно.

Легко – трудно.

Часто – редко.

Много – мало.

Ничего – всё.

Задание 4. Прочитайте словосочетания. Замените их синонимами.

Было не очень интересно, интересные места города, смотреть передачи по телевизору.

Задание 5. Прослушайте текст «Ван Лин в Иркутске» и объясните его название.

Задание 6. Согласитесь с утверждением или возразите. Отвечайте «да» или «нет».

1. Ван Лин приехал из Китая.
2. Ван Лин живет в Москве.
3. Он изучает английский язык.
4. Раньше Ван Лин учил русский язык в Китае.
5. В свободное время он много гуляет в Иркутске.
6. Ему нравится Иркутск.
7. У него нет друзей.
8. С друзьями Ван Лин говорит на русском языке.
9. Он смотрит телевизионные передачи на русском языке.
10. Сейчас Ван Лин хорошо говорит по-русски.

Задание 7. Ответьте на вопросы по тексту.

1. Кто такой Ван Лин?
2. Что он делает в Иркутске?
3. Где он бывает в свободное время?
4. Почему ему нравится этот город?
5. Как Ван Лин сейчас говорит по-русски?
6. Что он делает, чтобы хорошо говорить по-русски?
7. Откуда приехали друзья Ван Лин?

Задание 8. Закончите предложения и запишите их.

1. Раньше Ван Лин жил и … .
2. Сейчас он живет и … .

3. Он часто бывает в … .
4. В Китае Ван Лин не изучал … .
5. Он говорит по-русски в … .
6. Раньше он думал, что … .
7. Сейчас Ван Лин … .

Задание 9. Запишите план текста, который вы слушали. Допишите пункт плана.

План

1. Ван Лин приехал из Китая.
2. Ван Лин знакомится с Иркутском.
3. Ван Лин изучает русский язык.
4. …
5. Сейчас Ван Лин хорошо говорит по-русски.

Задание 10. Прослушайте текст еще раз, запишите текст по плану.

В работе над текстом изложения «Ван Лин в Иркутске» очень подробно проработаны все моменты, связанные с понимаем текста, в тексте мало новой лексики, поэтому данный текст для изложения можно использовать в самом начале обучения слушателей письму изложений. Далее тексты увеличиваются и усложняются.

Система заданий, направленных на выработку аудитивных навыков, должна придерживаться следующей логике: имитативные упражнения, направленные на выработку произношения; задания, направленные на формирование способности слышать и различать фонемы в потоке речи, членить синтагмы на слова, понимать их; выработка правильной интонации; тренировка оперативной памяти; формирование языковой догадки. После начального этапа формирования аудитивных навыков преподаватель включает в работу диктанты с деформацией текста, творческие диктанты и другие виды работ, связанные с восприятием спонтанной речи, продуцированием собственной речи. Формирование аудитивных навыков ведется параллельно с формированием грамматических и лексических навыков. Проводить данную работу возможно и в онлайн-формате.

Таким образом, в результате анализа методической литературы выделены наиболее эффективные методы и приемы развития аудитивных навыков у иностранных слушателей на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. На основе анализа методической литературы и собственного опыта разработаны и описаны в данной статье упражнения, направленные на выработку аудитивного навыка у иностранных слушателей. Как показывает опыт, в ситуации интенсивности обучения, когда в сжатые сроки необходимо изучить большой объем материала, формирование аудитивных навыков у иностранных слушателей не тормозит процесс обучения, а ускоряет его, поскольку обучающийся быстрее и больше воспринимает информацию в противовес той ситуации, когда такие навыки не сформированы.

Данная работа является перспективной с точки зрения практического применения разработанной системы упражнений, направленных на формирование у иностранных обучающихся способности слышать и понимать звучащий материал в процессе изучения русского языка как иностранного по программам довузовской подготовки.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2003.
2. Ишмурзина И.А. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка для иностранцев на начальном этапе обучения (из опыта работы). *Педагогический опыт: от теории к практике*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2017: 9–13.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Русский язык. Курсы, 2018.
4. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И. и др. *Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень*. Москва, 2001. Available at: http://weblocal.rudn.ru/weblocal/uem/ inyas/2/HTML1/Doc/PrgrRus3.pdf
5. Валиулина С.В., Алтаева О.А. Формирование фонетико-фонологических компетенций у иностранных слушателей на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Белгород: Эпицентр, 2024: 123–128.
6. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва: Икар, 2011.

References

1. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
2. Ishmurzina I.A. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii na urokah russkogo yazyka dlya inostrancev na nachal'nom `etape obucheniya (iz opyta raboty). *Pedagogicheskij opyt: ot teorii k praktike*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2017: 9-13.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2018.
4. Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I. i dr. *Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Predvuzovskoe obuchenie. `Elementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'. Pervyj sertifikacionnyj uroven'*. Moskva, 2001. Available at: http://weblocal.rudn.ru/weblocal/uem/ inyas/2/HTML1/Doc/PrgrRus3.pdf
5. Valiulina S.V., Altaeva O.A. Formirovanie fonetiko-fonologicheskih kompetencij u inostrannyh slushatelej na nachal'nom `etape izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: `Epicentr, 2024: 123-128.
6. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Ikar, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.06.24

УДК 796.81-053.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-42-46

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Bochkarev A.P., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Lebedev M.A., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING YOUNG WRESTLERS THROUGH SPECIAL PHYSICAL EXERCISES. The article discusses increasing of efficiency of training young wrestlers through special physical exercises in order to raise the efficiency of the training process and achieve high sports results. The article, based on experimental data, tests the effectiveness of special physical training methods using special exercises that allow increasing the number of repetitions and the depth of the training effect on the athlete's body, especially in individual sports. In the study, program materials are developed and successfully tested, taking into account changes in the regime of educational and training sessions, focusing on the physical training of young wrestlers. As a result of the experiment, the researchers confirm the effectiveness of using a freestyle wrestling program based on the consistent use of special physical exercises aimed at developing speed-strength and coordination abilities, as well as endurance and flexibility. The effectiveness of the application of the methodology is reflected in the results of the conducted pedagogical experiment.

Key words: **freestyle wrestling, technical and tactical actions of wrestler, general and special physical training, training process, freestyle wrestling, special physical exercises**

О.Е. Винокурова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
А.П. Бочкарев, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
М.А. Лебедев, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БОРЦОВ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В данной статье рассматривается применение специальных физических упражнений с целью повышения эффективности тренировочного процесса и достижения высоких спортивных результатов. В статье на основе экспериментальных данных проведена проверка результативности методики специальной физической подготовки с использованием специальных упражнений, которые позволяют увеличить число повторений и глубину тренировочного воздействия на организм спортсмена, особенно в индивидуальных видах спорта. В исследовании разработан и успешно апробирован программный материал с учетом изменений в режиме учебно-тренировочных занятий, акцентированных на физической подготовке юных борцов. В результате проведенного экспе-

римента подтверждена эффективность использования программы по вольной борьбе, основанной на последовательном применении специальных физических упражнений, направленных на развитие скоростно-силовых и координационных способностей, а также выносливости и гибкости. Эффективность применения методики отражена в результатах проведенного педагогического эксперимента.

Ключевые слова: **вольная борьба, технико-тактические действия борца, общая и специальная физическая подготовка, тренировочный процесс, вольная борьба, специальные физические упражнения**

Актуальность исследования определена необходимостью изучения и обоснования эффективных педагогических условий постоянного совершенствования тренировочного процесса юных спортсменов по вольной борьбе. В современном мире спорт играет значительную роль в формировании физического и психологического здоровья детей и подростков. Особую важность приобретает правильная подготовка молодых спортсменов, особенно в таких дисциплинах, как борьба. Для достижения оптимальных результатов необходимо оптимизировать процесс подготовки, включая в него специальные физические упражнения.

Общая физическая подготовка юных борцов играет важную роль в их развитии и будущих спортивных достижениях. В спортивной борьбе, общие и специальные физические качества (сила, скорость и выносливость) тесно взаимосвязаны со спецификой вида спорта. Она включает в себя разнообразные упражнения, направленные на развитие общей физической подготовленности, координации, выносливости, скорости, силы и гибкости. Такая подготовка помогает формировать базовые физические качества, необходимые для успешной практики борьбы. Специальная физическая подготовка направлена на развитие уникальных физических качеств, необходимых для выступления в борьбе. Это включает в себя задания, специфичные для этого вида спорта, такие как упражнения на борцовском ковре, технику метаний и захватов, а также упражнения на улучшение прыжковой и скоростной подготовки.

Методика обучения юных борцов должна быть комплексной и систематической. Она должна включать в себя правильное распределение нагрузок, постепенное увеличение интенсивности тренировок, контроль над повышением техники и правильным выполнением упражнений. Важно также учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого юного спортсмена.

Специальные физические упражнения играют важную роль в тренировочном процессе для юных борцов. Они направлены на развитие не только физических качеств, но и специфических навыков, необходимых для успешной борьбы.

Цель исследования: поиск оптимального сочетания тренировочных и соревновательных специальных физических упражнений средств из различных видов единоборств при подготовке борцов вольной стиля.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс спортсменов, занимающихся вольной борьбой.

В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

1. Выявить основные качества, необходимые борцам вольного стиля и методы их развития путем анализа литературных источников.
2. Выявить наиболее эффективные методы и средства тренировок борцов вольного стиля.
3. Экспериментально обосновать применение комплекса специальных упражнений для повышения уровня специальной физической подготовленности борцов вольного стиля.

Научная значимость исследования заключается в том, что теоретически обоснованы и проверены на практике педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности начальной спортивной подготовки юных спортсменов-борцов посредством использования специальных физических упражнений.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что использование физических упражнений в процессе подготовки юных борцов способствует расширению знаний в области методики тренировки борцов, особенно в отношении использования специализированных физических упражнений, помогает выявить эффективные методы и подходы к физической подготовке молодых спортсменов в борьбе и определить их влияние на развитие спортивного мастерства.

Практическая значимость исследования**.** Результаты исследования могут быть использованы тренерами и специалистами по спортивной подготовке для оптимизации тренировочного процесса юных борцов. Обоснованные рекомендации по использованию специальных физических упражнений позволят повысить эффективность подготовки, улучшить результативность выступлений на соревнованиях и снизить риск возникновения травм.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы по теме исследования; тестирование физической подготовленности, педагогический эксперимент, статистические методы исследования.

Вольная борьба относится к видам спорта с чрезвычайно сложной и многообразной техникой движений. Составляющими техники борьбы являются основные приемы и стойки, их модификации, сложные технико-тактические действия (комбинации и контрприемы), элементарные действия (передвижения, захваты, выведения из равновесия, страховка партера и самостраховка).

Для эффективной организации учебно-тренировочного процесса предлагается использовать спортивно-игровой принцип, включающий специализированные игровые комплексы и тренировочные задания. Этот подход позволяет не только разносторонне развивать физическую подготовку учащихся, но и помогает им лучше понять суть единоборства через создание и решение различных ситуаций, возникающих во время поединков.

При использовании спортивно-игрового принципа учебный процесс строится на основе постепенно увеличивающихся требований к тренировкам, что способствует укреплению здоровья учащихся, развитию необходимых для единоборства качеств, изучению технического арсенала борьбы и формированию у них интереса к этому виду спорта. Этот подход также способствует постепенному обучению учащихся основам борьбы и помогает им любить и ценить спорт, заинтересовывая их в долгосрочных занятиях спортивной борьбой [1].

В соответствии с общими требованиями для спортивных школ определяются и основные задачи работы на каждом этапе подготовки. На этапе начальной подготовки основной задачей является общее укрепление здоровья ребенка. В рамках решения этой задачи происходит развитие всех физических качеств юного спортсмена, закаливание организма, привитие потребности к ведению здорового образа жизни. Также на начальном этапе подготовки формируется интерес к занятиям вольной борьбой, происходит воспитание спортивного характера, приобретаются навыки оценивания действий соперника. Воспитываются морально-волевые качества, такие как умение переносить болевые ощущения, контролировать свои эмоции и др. На этом этапе приобретается первый опыт соревновательной деятельности, происходит ознакомление с технико-тактическими элементами вольной борьбы, происходит привитие интереса к дальнейшим занятиям вольной борьбой, формирование устойчивого стремления к регулярным занятиям спортом. Тренировочный этап предполагает решение задач по дальнейшему укреплению здоровья юного спортсмена, профилактике вредных привычек и девиантного поведения. На этом этапе большое внимание уделяется повышению уровня общей и специальной физической подготовленности. Значительно повышается технико-тактическое мастерство спортсменов. Начинает формироваться индивидуальный стиль соревновательной деятельности. Появляются предпочтения в тактическом рисунке поединка, в применении тех или иных приемов. Юные спортсмены начинают выполнять требования юношеских и взрослых разрядов. Приобретают опыт соревновательной деятельности, судейской практики.

Ю.А. Шахмурадов полагает, что физическая подготовка спортсмена должна иметь определенное специализированное направление и этим, с одной стороны, способствовать наиболее полному развитию специальных физических качеств и навыков, а с другой стороны, дополняя специальную тренировку, обеспечивать полноценное решение оздоровительных задач спорта [2].

По мнению других авторов, для достижения хороших спортивных результатов борцу необходима разносторонняя физическая подготовка, поскольку атакующие, контратакующие и защитные действия выполняются в условиях непосредственного атлетического единоборства [3].

Общая физическая подготовка юных борцов играет важную роль в их развитии и достижении будущих спортивных успехов. Она включает в себя разнообразные упражнения, направленные на развитие общей физической подготовленности, координации, выносливости, скорости, силы и гибкости. Такая подготовка помогает формировать базовые физические качества, необходимые для успешной практики борьбы. Специальная физическая подготовка направлена на развитие уникальных физических качеств, необходимых для выступления в борьбе. Это включает в себя упражнения, специфичные для этого вида спорта, такие как упражнения на борцовском ковре, техника метаний и захватов, а также упражнения на улучшение прыжковой и скоростной подготовки [3].

Методические основы начальной технико-тактической подготовки состоят в следующем. Так, практическими методами обучения техническим действиям борьбы являются целостный и расчлененный (по частям), а также созданный на их стыке расчленено-конструктивный метод [4]. Методом целостного упражнения производится обучение достаточно простым приемам, расчлененным методом – более сложным в координационном отношении приемам. Расчленено-конструктивный метод предполагает комбинированное применение указанных методов (поэтому его иногда называют «комбинированным»). По мнению О.П. Юшкова, В.И. Шпанова, наиболее эффективным является метод целостного упражнения [5]. Он позволяет формировать двигательный навык с использованием различных методических приемов: последовательный переход от упрощенных форм целостного технического действия к усложненным; применение ориентиров и ограничителей; создание облегченных внешних условий; упрощение; фиксация; оказание дополнительной помощи и использование вспомогательных технических средств; переключение внимания на отдельные фазы, движения; повторяющиеся и постоянные условия; варьирование условий; игровой метод.

В практической части нами проведено исследование по выявлению эффективности внедрения специальных физических упражнений в тренировочный процесс юных борцов МОБУ дополнительного образования детей детско-юношеской спортивной школы «Сайдыы» Томпонского улуса. Программа «Вольная борьба» в МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа «САЙДЫЫ»» представляет собой комплексное направление, направленное на обучение детей и подростков основам и техникам вольной борьбы. Дополнительная образова-

тельная общеразвивающая программа для спортивно-оздоровительных групп по вольной борьбе (далее – Программа) составлена в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ; Приказом Минпросвещения России от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»; Методическими рекомендациями по разработке дополнительных общеразвивающих программ (Письмо Минобрнауки РФ от 18.11.2015 г. № 09 3242); Уставом; другими правовыми актами в области образования и спорта.

Программа разработана с учетом возрастных особенностей спортсменов и целей спортивной школы. Предназначена для тренеров-преподавателей, специалистов и руководителей учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Педагогический эксперимент состоял в применении в экспериментальной группе разработанной специальной методики, включающей в учебно-тренировочный процесс специальные упражнения. Контрольная группа использовала традиционные виды тренировки. Условием эксперимента в контрольной и экспериментальной группах являлись учебно-тренировочные занятия по установленному режиму.

Программа состояла из следующих упражнений для комплексного развития гибкости, скоростно-силовых качеств, координации (пластика, упругость, прыгучесть). Тренировка включала три части: вводную, основную и заключительную, каждая из которых имела свою цель.

Основные упражнения, по которым занималась экспериментальная группа:

1. *Становая тяга с гирей 16 кг.* Данное упражнение учащиеся выполняли в 3–5 подходов в зависимости от интенсивности тренировки. Количество повторений в каждом подходе также зависит от целей. Для набора массы и силы: 4–6 повторений в каждом подходе с максимально возможным весом гири. Для развития выносливости и техники: 8–12 повторений в каждом подходе с более легким весом гири. Для улучшения скорости и координации: 3–5 повторений в каждом подходе с высокой скоростью выполнения движения.

2. *Тяга 16 кг гири к подбородку из приседа.* Для выполнения тяги 16 кг гири к подбородку из приседа, количество подходов мы определяли целями тренировок и уровнем подготовки учащихся. В целом рекомендовали следующие варианты: для развития силы и массы мышц: 4–6 подходов тяги 16 кг гири к подбородку из приседа – 4–6 повторений в каждом подходе; для техники и выносливости: 3–4 подхода тяги 16 кг гири к подбородку из приседа, 8–12 повторений в каждом подходе; для улучшения скорости и координации: 3–5 подходов тяги 16 кг гири к подбородку из приседа, 3–5 повторений в каждом подходе.

3. *Приседание со штангой 15 кг на спине.* Правильная техника выполнения этого упражнения очень важна для предотвращения травм и максимальной эффективности тренировки. Для развития силы юным борцам предлагалось 4–6 подходов и 4–8 повторений в каждом подходе. Для выносливости и оптимизации рельефа мышц юным борцам предлагалось больше подходов с меньшим весом и большим количеством повторений.

4. *Приседания и выпады с партнером:* для развития силы: 3–5 подходов по 6–10 повторений; для развития выносливости: 3–4 подхода по 12–15 повторений; для улучшения координации: 2–3 подхода по 8–12 повторений с акцентом на контроль движения.

5. *Параллельные брусья.* Упражнение для развития силы, выносливости и стабильности в верхней части тела. Для развития силы: 3–5 подходов по 6–10 повторений. Для выносливости: 3–4 подхода по 12–15 повторений. Для улучшения выносливости и стойкости юные борцы также делали максимальное количество повторений в течение 30 секунд.

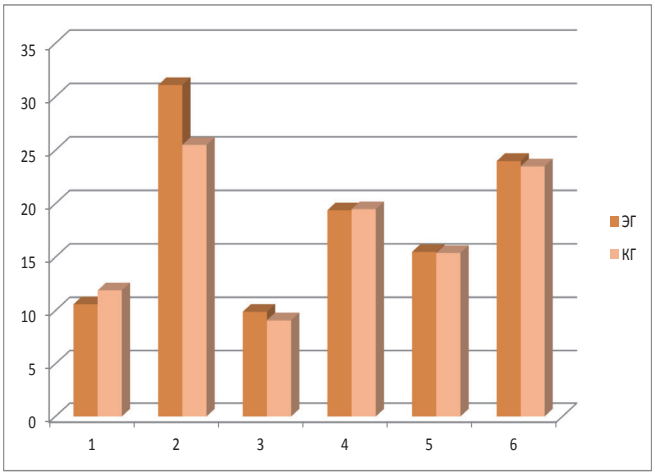


Рис. 1. Результаты исходного тестирования ЭГ и КГ

Таблица 1

Результаты исходного тестирования уровня развития двигательных способностей борцов экспериментальной группы

№ п/п	Наклон туловища вперѐд из положения основной стойки (см)	Опускание и поднимание туловища	Подтягивание на перекл. (колич.)	Параллельные брусья	Бег на 100 м (сек.)	Сгибание разгибание рук в положении лежа
1	10	25	10	19	16,2	22
2	21	31	5	17	15,7	28
3	15	20	8	20	14,9	19
4	18	36	9	19	15,2	25
5	8	37	14	18	15,9	26
6	5	40	15	21	15,5	23
7	9	32	11	19	14,9	20
8	9	31	10	22	16,5	24
9	5	27	8	20	15,1	24
10	6	32	9	19	14,9	29
	10,6	31,1	9,9	19,4	15,48	24

Таблица 2

Результаты исходного тестирования уровня развития двигательных способностей борцов контрольной группы

№ п/п	Наклон туловища вперѐд из положения основной стойки (см)	Опускание и поднимание туловища	Подтягивание на перекл. (колич.)	Параллельные брусья	Бег на 100 м (сек.)	Сгибание разгибание рук в положении лежа
1	9	36	7	18	15,3	28
2	10	25	8	19	15,9	22
3	15	24	12	22	16,6	24
4	8	27	15	21	14,7	19
5	10	15	5	17	15,8	23
6	11	21	10	20	14,5	25
7	9	27	8	21	14,4	25
8	12	24	9	19	16,6	21
9	15	37	11	21	14,8	26
10	20	19	6	17	14,9	22
	11,9	25,5	9,1	19,5	15,35	23,5

Таблица 3

Результаты повторного тестирования уровня развития двигательных способностей борцов экспериментальной группы

№ п/п	Наклон туловища вперѐд из положения основной стойки (см)	Опускание и поднимание туловища	Подтягивание на перекл. (колич.)	Параллельные брусья	Бег на 100 м (сек.)	Сгибание разгибание рук в положении лежа
1	5	31	16	23	15,7	28
2	12	36	8	19	14,9	35
3	10	22	10	26	14,0	24
4	10	39	13	24	14,8	29
5	3	42	18	23	14,9	32
6	0	46	16	26	15,0	29
7	5	37	18	21	13,9	26
8	4	32	12	23	15,2	28
9	4	29	10	26	13,9	26
10	3	39	10	21	13,1	34
	5,6	35,3	13,1	23,2	14,54	29,1

Таблица 4

Результаты повторного тестирования уровня развития двигательных способностей борцов контрольной группы

№ п/п	Наклон туловища вперѐд из положения основной стойки (см)	Опускание и поднимание туловища	Подтягивание на перекл. (колич.)	Параллельные брусья	Бег на 100 м (сек.)	Сгибание разгибание рук в положении лежа
1	8	37	9	19	15,0	28
2	11	25	9	21	15,4	23
3	10	25	12	23	15,9	25
4	8	29	15	23	14,1	21
5	9	17	7	19	15,2	25
6	8	25	12	23	14,0	27
7	7	30	10	24	13,9	25
8	11	25	11	21	16,3	23
9	14	38	13	25	14,9	24
10	18,5	21	8	16	14,5	20
	10,45	27,2	10,6	21,4	14,92	23,9

6. *Челночный бег.* Для развития скорости выполняли челночный бег на максимальной скорости в течение короткого времени (20–30 секунд) с максимальным усилием. Повторяли упражнение 4–6 раз. Для развития выносливости выполняли челночный бег на средней скорости в течение более продолжительного времени (1–2 минуты) с минимальным отдыхом между повторениями. Повторяли упражнение 3–4 раза.

7. *Упражнения с роликом на пресс.* Упражнения с роликом на пресс отлично работают для укрепления мышц пресса и улучшения силы и стабильности корпуса.

8. *Приседание с выпрыгиванием.*

Результаты, полученные на основе исходного тестирования, показали, что спортсмены контрольной и экспериментальной групп практически имеют одинаковые показатели.

Продолжая интенсивные тренировки по специальной программе для экспериментальной группы, мы провели повторные тестирования уровня развития двигательных способностей. Контрольные упражнения, используемые нами, были стандартными по содержанию, форме и условиям выполнения. Полученные результаты отражены в табл. 3 и 4.

Как видно из табл. 4, в экспериментальной группе все показатели улучшились значительно. В контрольной группе средние результаты тоже улучшились, однако они менее существенные по сравнению с группой экспериментальной. Изменение показателей в контрольной группе может быть связано с тренировочным эффектом.

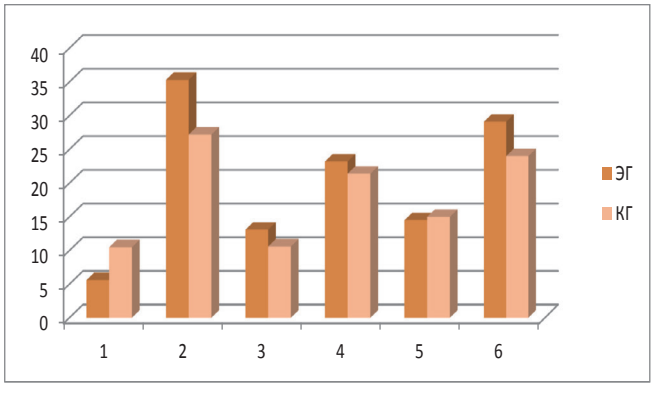


Рис. 2. Результаты повторного тестирования

Далее мы сопоставили результаты экспериментальной группы до дополнительных занятий и после.

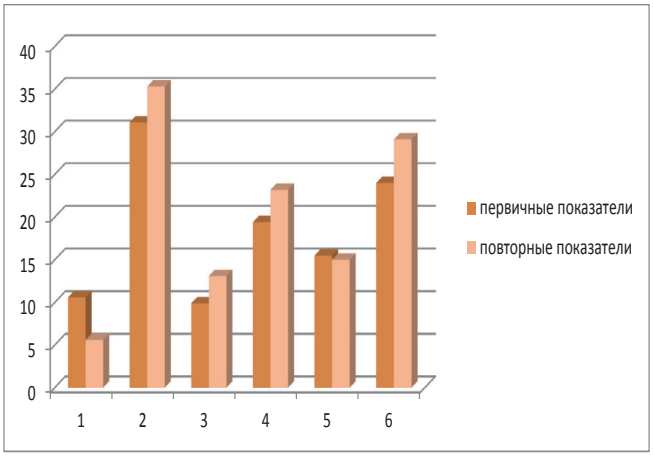


Рис. 3. Показатели экспериментальной группы

Рассмотрев теоретическое обоснование педагогических условий совершенствования тренировочного процесса юных борцов по вольной борьбе, в практической части выявлены следующие педагогические условия повышения эффективности начальной спортивной подготовки юных спортсменов-стрелков в условиях ДЮСШ:

– разработка программного материала с учетом изменений в режиме учебно-тренировочных занятий, акцентированных на физической подготовке юных борцов посредством специальных физических упражнений;

– увеличение нагрузки и сложности упражнений с учетом прогресса спортсменов и их готовности к новым вызовам.

Для эффективной подготовки юных борцов рекомендуется использование специальных физических упражнений:

– Определить основные цели и задачи тренировочного процесса, чтобы подобрать подходящие упражнения для достижения поставленных целей.

– Включить в программу тренировок упражнения для развития силы, выносливости, гибкости, координации и баланса в соответствии с требованиями борцовского спорта.

– Учитывать возрастные особенности и физическое развитие детей, подбирая упражнения, не перегружающие их организм.

Библиографический список

1. Грузных Г.М., Громыко В.В., Ларионов Г.Е. *Учет и планирование учебно-тренировочного процесса в спортивной борьбе*. Омск, 1978.
2. Шахмурадов Ю.А. *Вольная борьба: научно-методические основы многолетней подготовки борцов*. Махачкала: Эпоха, 2011.
3. Алиханов И.И. *Техника и тактика вольной борьбы*. Москва: ФиС, 1986.
4. Маркиянов О.А. *Соревновательный метод совершенствования технического мастерства юных борцов.* Чебоксары. Издательство Чувашского Университета, 1992.
5. Юшков О.П., Шпанов В.И. *Спортивная борьба.* Москва: МГИУ, 2001.

References

1. Gruznyh G.M., Gromyko V.V., Larionov G.E. *Uchet i planirovanie uchebno-trenirovochnogo processa v sportivnoj bor'be*. Omsk, 1978.
2. Shahmuradov Yu.A. *Vol'naya bor'ba: nauchno-metodicheskie osnovy mnogoletnej podgotovki borcov*. Mahachkala: `Epoha, 2011.
3. Alihanov I.I. *Tehnika i taktika vol'noj bor'by*. Moskva: FiS, 1986.
4. Markiyanov O.A. *Sorevnovatel'nyj metod sovershenstvovaniya tehnicheskogo masterstva yunyh borcov.* Cheboksary. Izdatel'stvo Chuvashskogo Universiteta, 1992.
5. Yushkov O.P., Shpanov V.I. *Sportivnaya bor'ba.* Moskva: MGIU, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 796.01: 331.101.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-46-49

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Sofronova E.I., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Okorokova S.A., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

MOTIVATION AND STIMULATION OF THE WORK OF PERSONNEL OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article considers the most important indicator of labor productivity efficiency, which is determined by such factors as corporate culture, communications, staff training and development, motivation and stimulation of labor, planning and control, staffing, etc. The state of the motivation and incentive system is analyzed. The work identifies directions for improving this system through the formation of a target motivation system, pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the organizational and managerial process of moral stimulation of personnel in the field of physical culture and sports. As a result of the conducted research, the authors state the need to form a motivation strategy, the components of which should be the proposal of incentive plans. The state of the motivation and incentive system is analyzed, and directions for improving this system through the formation of a target motivation system are identified. Summarizing the data, the authors develop a plan of measures to improve the moral stimulation of labor.

Key words: **mo tivation system, labor stimulation, material incentives, moral incentives, motivation, encouragement, recognition, involvement, survey, loyalty, employee commitment**

О.Е. Винокурова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
Е.И. Софронова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
Д.А. Окорокова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассматривается важнейший показатель эффективности производительности труда, который определяется такими факторами, как корпоративная культура, коммуникация, обучение и развитие персонала, мотивация и стимулирование труда, планирование и контроль, кадровое обеспечение и др. Проанализировано состояние системы мотивации и стимулирования, выявлены направления совершенствования этой системы через формирование целевой системы мотивации. Обоснованы и проверены на практике педагогические условия, обеспечивающие эффективность организационно-управленческого процесса морального стимулирования кадров в сфере физической культуры и спорта. В результате проведенного исследования была выявлена необходимость формирования стратегии мотивации, важной составляющей которой должно быть предложение планов стимулирования. Проанализировано состояние системы мотивации и стимулирования, выявлены направления совершенствования этой системы через формирование целевой системы мотивации. Обобщив данные специальной литературы и проведения эксперимента, авторы разработали план мероприятий по совершенствованию морального стимулирования труда.

Ключевые слова: **система мотивации, стимулирования труда, материальное стимулирование, моральное стимулирование, мотивация, поощрение, признание, вовлеченность, опрос, лояльность, приверженность сотрудников**

Актуальность работы определяется рядом факторов в области стимулирования труда**.** Стимулирование – это процесс использования различных приемов для мотивирования людей, где стимулы выполняют функцию рычагов воздействия. Руководители всегда осознавали, что необходимо стимулировать людей к работе. Однако многие ошибочно полагают, что для этого достаточно обычного материального вознаграждения. Но добиться эффективной деятельности человека можно только при его желании и хорошей мотивации. Овладев современными возможностями мотивации, руководитель в состоянии значительно расширить свои возможности в привлечении образованного, обеспеченного работника сегодняшнего дня к выполнению задач, направленных на достижение целей организации [1] Одним из методов, с помощью которых можно осуществить мотивирование, является моральное стимулирование. Мотивация побуждает сотрудников к целенаправленному поведению и желанию прилагать усилия и достигать конкретных целей и задач.

Цель исследования: проанализировать эффективность применения морального стимулирования труда на примере физкультурно-спортивной организации и разработать направления повышения эффективности процессов мотивации и стимулировании труда персонала.

Объект исследования: система мотивации и стимулирования труда персонала физкультурно-спортивных организаций.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

– изучение и анализ системы мотивации и стимулирования труда физкультурно-спортивной организации;

– выявление направлений стратегии мотивации, которую должна разработать физкультурно-спортивная организация;

– разработка методических рекомендаций по совершенствованию мотивации и стимулированию труда персонала физкультурно-спортивных организаций.

Научная значимость исследования состоит в том, что теоретически обоснованы и проверены на практике педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности процессов мотивации и стимулирования труда персонала.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что результаты проведенного исследования дополняют существующие положения морального стимулирования в сфере физической культуры и спорта в современных условиях. В системе организации морального стимулирования выделены подходы, повышающие его эффективность.

Таблица 1

Факторы вовлеченности

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Увлеченность работой	Имеет полное представление об организации, понимание смысла работы, собственного предназначения и персональную роль в реализации задач, прилагает максимум усилий для лучшего результата и общего успеха	Не в полной мере имеет представление об организации, понимание смысла работы, собственного предназначения и персональную роль в реализации задач, прилагают максимум усилий для лучшего результата и общего успеха	Не имеет представления об организации, понимание смысла работы, собственного предназначения и персональную роль в реализации задач, прилагают максимум усилий для лучшего результата и общего успеха
Социальная инициатива	Имеет полное представление об общественной значимости инициативы, (положительной и отрицательной), проявление (индивидуальная, коллективная), степени самостоятельности (организации), понимание смысла работы, собственного предназначения и персональной роли в реализации задач, прилагает максимум усилий для лучшего результата и общего успеха	Не в полной мере имеет представление об общественной значимости инициативы, (положительной и отрицательной), проявление (индивидуальная, коллективная), степени самостоятельности (организации), понимание смысла работы, собственного предназначения и персональной роли в реализации задач, прилагает максимум усилий для лучшего результата и общего успеха	Не имеет представления об общественной значимости инициативы, (положительной и отрицательной), проявление (индивидуальная, коллективная), степени самостоятельности (организации), понимание смысла работы, собственного предназначения и персональной роли в реализации задач, прилагает максимум усилий для лучшего результата и общего успеха
Приверженность к коллективу	Отличительные черты преданности, лояльности к организации, коллективу, ответственности и преданности к своей работе, чувство уважения к своему руководству и коллективу, прилагает максимум усилий для выполнения качественной работы, бережно относится к вверенному ему оборудованию и инвентарю	Не в полной мере отличается преданностью, лояльностью к организации, коллективу, ответственностью и преданностью к своей работе, чувством уважения к своему руководству и коллективу, прилагает не в полной мере усилия для выполнения качественной работы бережно относится к вверенному ему оборудованию и инвентарю	Не отличается преданностью, лояльностью к организации, коллективу, ответственностью и преданностью к своей работе, чувством уважения к своему руководству и коллективу, прилагает максимум усилий для выполнения качественной работы, бережно относится к вверенному ему оборудованию и инвентарю

Практическая значимость результатов исследования заключается в совершенствовании морального стимулирования труда кадров в сфере физической культуры и спорта, что позволит повысить производительность труда и стабилизировать текучесть кадрового состава.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ методической литературы, нормативных правовых актов, обобщение и сравнение;

– практические методы: изучение документов, проведение эксперимента, анализ результатов эксперимента, опрос и мониторинг.

Современный руководитель должен постоянно отмечать ценность работника для коллектива, наличие у него творческого потенциала, положительных сторон, хороших качеств, достигнутые результаты. Эта оценка должна быть максимально объективна, опираться не на общие впечатления, а на конкретные, точные показатели и данные.

Поскольку разработка системы стимулов в условиях рынка в России – один из наиболее важных резервов управления организациями, следует помнить, что материальные факторы далеко не всегда выходят на первый план и не могут быть единственной формой вознаграждения за труд [2].

Главное – это привлекательность труда, его творческий характер. Такую привлекательность и следует создавать менеджеру, постоянно обновляя содержание труда каждого подчиненного [3].

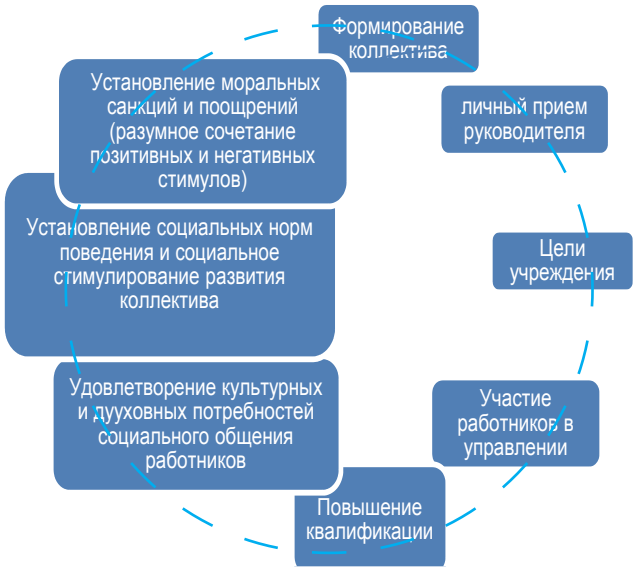


Рис. 2. Моральные методы управления

На поведение сотрудников влияют три фактора вовлеченности, насколько сотрудники хотят и действительно вкладываются в достижение результатов организации: увлеченность – насколько сотрудникам нравится в организации; социальная инициатива, приверженность к коллективу (см. табл. 1).

В качестве видов морального стимулирования в физкультурно-спортивных организациях используются похвала, официальное признание заслуг, награда, карьерный рост, повышение официального статуса должности, обучение, участие в интересном проекте, участие в конкурсе, соревнованиях, привлечение к управлению и т. д. [4]. Объединяя их многообразие, можно выделить четыре основных метода морального стимулирования сотрудников: систематическое информирование персонала, организация корпоративных мероприятий, официальное признание заслуг, регулирование взаимоотношений в коллективе [4].

Изучив используемые методы морального стимулирования в учреждении, мы провели анализ использования данных методов на практике по ряду критериям (см. табл. 2).

Нами был проведен эксперимент, направленный на исследование морального стимулирования труда в ГБУ РС(Я) «Управление физической культуры и массового спорта».

Эксперимент проведен в три этапа: *первый этап* – измерение вовлеченности и лояльности; *второй этап* – внедрение в работу учреждения разработанного нами плана мероприятий по совершенствованию морального стимулирования труда; *третий этап* – контрольное измерение вовлеченности и лояльности работников и анализ результатов.

Первый этап. Измерение уровня вовлеченности и лояльности сотрудников. Уровень вовлеченности в ГБУ РС (Я) «Управление физической культуры и массового спорта» был измерен по *опроснику Gallup* (анкета Q12 – одна из самых популярных методик измерения вовлеченности в мире). Структура вовлеченности сотрудников, согласно Gallup, основана на иерархии потребностей персонала в развитии, и каждый из 12 вопросов соответствует одному из четырех уровней в этой иерархии. В частности, опрос Gallup Q12 включает в себя несколько категорий:

– базовые нужды (вопросы 1 и 2) – отражает уровень обеспеченности сотрудников необходимыми материалами и оборудованием, определенность обязанностей;

– поддержка руководителя (вопросы 3–6) – насколько работники эмоционально удовлетворены взаимодействием с непосредственным руководителем и коллегами, чувствуют ли заботу о себе, получают ли признание со стороны начальника и помощь, когда стремятся проявить себя в чем-либо;

– командная работа (вопросы 7–10) – оценка трудовых отношений, которые оказывают влияние на эффективность и производительность;

– возможности роста (вопросы 11 и 12) – удовлетворенность сотрудников перспективами своего профессионального и карьерного роста.

В качестве вспомогательного инструмента оценки вовлеченности был измерен уровень лояльности через eNPS – готовность рекомендовать организацию (Employee Net Promoter Score – «индекс удовлетворенности персонала»). eNPS измерялись следующими ключевыми вопросами:

Таблица 2

Критерии морального стимулирования труда
в ГБУ РС (Я) «Управление физической культуры и массового спорта»

№	Показатели	Содержание	Результат
1	Проведение общих собраний с участием всего коллектива	Представление нового руководства, презентация новых продуктов обслуживающих банков, необходимость проведения общего голосования сотрудников (выборные мероприятия, голосование по благоустройству территории, выборы профсоюза и т. д.)	Заинтересованность сотрудников в деятельности учреждения, а также и заинтересованность руководства к мнению своих сотрудников, установка общих целей коллектива
2	Корпоративные выезды на природу, сбор ягод и грибов	Сплочение коллектива, удовлетворение потребностей сотрудников	Оказание внимания со стороны руководства к желаниям своих подчиненных и поощрения за хороший плодотворный труд
3	Повышение квалификации, переподготовка кадров	При прохождении и аттестации на соответствие занимаемой должности или присвоение квалификационной категории	Значимость данного показателя обращается на образование и развитие кадрового состава. При отсутствии необходимой квалификации работодатель имеет право рекомендовать сотруднику пройти переподготовку на базе имеющегося образования
4	Освещение результатов труда лучших сотрудников в средствах массовой информации	Освещение результатов труда лучших сотрудников в средствах массовой информации	Видя свое фото и результаты труда на стенде, сайте учреждения, в социальных сетях и печатных изданиях, любой работник поймет в этом похвалу со стороны руководства и будет заинтересован в дальнейшем продвижении, достижении наиболее высоких результатов
5	Участие коллектива в профсоюзных мероприятиях	Участие в ежегодной Спартакиаде трудовых коллективов Республики Саха (Якутия), Спартакиаде профсоюза работников учреждений спорта Министерства по физической культуре и спорту РС (Я), товарищеских встречах между учреждениями спорта и т. д.	Поднимает командный дух коллектива и повышает интерес к работе
6	Участие сотрудников в разработке стратегических нормативных актов учреждения	Участие в разработке стратегических нормативных актов учреждения	Идеи сотрудников признаются и используются в стратегически важных документах
7	Внедрение проектов, разработанных работниками	Создание авторского, привнесение в организацию нового и инновационного	Доверие к сотруднику, повышение статуса сотрудника и руководителя
8	Количество обращений сотрудников по трудовым спорам	Конфликтные ситуации возникают в каждом коллективе, но здесь расценивается не количество, а качество принятых решений	Для сотрудника важно, чтобы его права не ущемлялись и также важно чувствовать справедливое отношение со стороны руководства

1) по шкале от 0 до 10, насколько вероятно, что Вы порекомендуете Вашу организацию в качестве места работы? (где 0 – очень маловероятно, 10 – с большой вероятностью);

2) почему Вы порекомендуете или не рекомендуете работу в Вашей организации?

Результаты делят сотрудников по балльной шкале на 3 категории:

– лояльные (промоутеры) – оценки в 9–10 баллов;
– нейтральные (скептики) – оценки в 7–8 баллов;
– нелояльные (критики) – оценки в 0–6 баллов.

В результате измерения уровень вовлеченности сотрудников учреждения составил 37,7%, что доказывает низкий уровень морального стимулирования сотрудников, неудовлетворенность и низкую заинтересованность сотрудников в труде. Индекс лояльности персонала показал – 44%, что означает низкий уровень не только вовлеченности и удовлетворенности сотрудников, но и низкий уровень морального стимулирования труда.

На втором этапе в ходе статистической обработки материалов получены данные, характеризующие информативность внедрения в работу учреждения

Таблица 3

Результаты внедрения плана мероприятий по совершенствованию морального стимулирования труда в ГБУ РС(Я)
«Управление физической культуры и массового спорта»

№ п/п	Мероприятия	Сроки проведения	Результат
1.	Анализ текучести кадров	До 15 апреля 2023 г. До 15 июля 2023 г. До 15 октября 2023 г. До 15 января 2023 г.	Проведен в установленные сроки
2.	Оценка вовлеченности и лояльности сотрудников	Февраль 2023 г. Февраль 2024 г.	Проведена в установленные сроки
3.	Награждение работников по итогам участия в организации и проведении мероприятий, согласно ЕКП – 2023, по итогам спортивного года	В течение 2023 г.	Наградили за 2023 год 37 работников
4.	Привлечение сотрудников к разработке проектной работы по внедрению цифровой трансформации по подсчету систематически занимающихся физической культурой и спортом	В течение 2023 г.	Привлечено 6 работников
5.	Разработка положения о наставнической деятельности / назначении наставников	Апрель 2023	Положение разработано в мае 2023 г. Наставники назначены
6.	Повышение квалификации сотрудников	В течение года	Повышение квалификации прошли 10 работников, 2 – переподготовку кадров
7.	Проведение коллективных мероприятий (соревнования, семейные эстафеты, выезды на природу, командные тренинги и стратегические сессии и т. д.)	В течение года	Проведено 8 коллективных мероприятий: 1 соревнование «Мама, папа, я – спортивная семья», 2 выезда на природу, 1 командный тренинг, 3 совещания коллектива, 1 командный тренинг на базе ВШИМ при главе РС(Я)
8.	Освещение достижений работников в средствах массовой информации, стендах учреждения	В течение года	Опубликованы 3 статьи о работниках, об организаторах соревнований на официальном сайте, стенде и в соцсетях учреждения

Таблица 4

Результаты измерения уровня вовлеченности у работников ГБУ РС(Я) «Управление физической культуры и массового спорта»

№ п/п	Вопросы анкеты	Февраль 2023 г.		Февраль 2024 г.		Результаты за год
		Ответы «да»	Ответы «нет»	Ответы «да»	Ответы «нет»	
1.	Знаете ли Вы, что от Вас ожидается на работе?	42	54	71	25	«да» +29, «нет» –29
2.	У Вас есть ресурсы и инструменты, необходимые для качественной работы?	56	40	78	18	«да» +22, «нет» – 22
3.	У Вас есть возможность на работе делать то, что Вы умеете лучше всего?	47	49	68	28	«да» +21, «нет» –21
4.	За последний месяц Вы получали признание или похвалу за хорошую работу?	26	70	81	15	«да» +55, «нет» –55
5.	Считаете ли Вы, что Ваш руководитель или кто-то на работе заботится о Вас как о личности?	24	72	70	26	«да» +46, «нет» –46
6.	Кто-нибудь на работе способствует Вашему развитию?	32	64	64	32	«да» +32 «нет» –32
7.	Учитывается ли Ваша точка зрения при принятии решений?	52	44	78	18	«да» +26, «нет» –26
8.	Миссия и цель Вашей организации заставляет Вас чувствовать, что Ваша работа важна?	38	58	77	19	«да» +39, «нет» –39
9.	Считают ли Ваши коллеги своей обязанностью качественно выполнять свою работу?	37	59	67	29	«да» +30, «нет» –30
10.	У Вас есть друзья на работе?	32	64	76	20	«да» +44, «нет» –44
11.	За последние полгода кто-нибудь на работе говорил с Вами о Ваших успехах?	26	70	68	28	«да» +42, «нет» –42
12.	За последний год у Вас были возможности учиться и расти на работе?	23	73	50	46	«да» +27, «нет» –27
Итого ответов:		435 (37,7%)	717	848 (73,6%)	304	«да» +413, «нет» –413

разработанного плана мероприятий по совершенствованию морального стимулирования труда.

Третий этап. Контрольное измерение вовлеченности и лояльности работников и анализ результатов.

Результат контрольного измерения показал, что ответы «да» увеличились на 413 ед. и уровень вовлеченности составил 73,6% за счет совершенствования морального стимулирования труда в учреждении (см. табл. 4).

Измерение лояльности. В результате 72 чел. поставили 9–10 баллов, 15 – 7–8 баллов, 23 – 0–6 баллов и 6 не проголосовали. Итого: eNPS = 62% сторонника (72/116*100%) – 19% критиков (23/116*100%) = 43% (см. табл. 5).

Таблица 5

Результаты измерения лояльности работников ГБУ РС(Я) «Управление физической культуры и массового спорта»

Категории сотрудников	Февраль 2023 г.	Февраль 2024 г.
Лояльные (промоутеры) оценки в 9–10 баллов	15 (12%)	72 (62%)
Нейтральные (скептики) оценки в 7–8 баллов	31 (26%)	15 (12%)
Нелояльные (критики) оценки в 0–6 баллов	65 (56%)	23 (19%)
Итого: eNPS	12%–56% = –44%	62% – 19% = 43%

Индекс лояльности персонала может иметь значение от –100% до 100%. Нормальным считается eNPS > 0 – положительный результат. В начале эксперимента показатель лояльности в учреждении показал –44%, что означает низкий уровень не только вовлеченности и удовлетворенности сотрудников. После эксперимента уровень лояльности составил 43%, что доказывает положительный эффект совершенствования морального стимулирования труда.

Таким образом, в рамках исследования морального стимулирования труда работников физкультурно-спортивных организаций нами изучена научная литература по данной теме, действующие нормативные правовые акты в сфере физической культуры и спорта, локальные акты исследуемого учреждения, рассмотрены и проанализированы формы и методы морального стимулирования труда в физкультурно-спортивной организации [5].

В результате проведенного исследования было определено основное направление современной концепции управления человеческими ресурсами, базирующееся на мотивации и стимулировании сотрудников для достижения целей организации, выявлена необходимость формирования стратегии мотивации, составляющими которой должны быть предложение планов стимулирования, финансовые вознаграждения, нефинансовые стимулы, стимулы для команд; выделены возможные негативные аспекты неграмотной системы мотивации. На основе проведенного исследования нами разработаны методические рекомендации по совершенствованию морального стимулирования работников в физкультурно-спортивных организациях и предложены формы исследования вовлеченности сотрудников. Представленные нами мероприятия помогут повысить интерес сотрудников к своей деятельности и положительно повлияют на эффективность деятельности всей организации.

Библиографический список

1. Агеевец В.У. *Экономика физической культуры и спорта*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2000.
2. Волковицкая Г.А. Стимулирование труда: критерии качества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Аспирантские тетради*: Научный журнал. Санкт-Петербург, 2011; № 8 (27): 15–32.
3. Савченко Е.В. Трудовая мотивация как фактор развития персонала. *Организационно-управленческие аспекты экономического развития предприятий и регионов*: матереиалы Всероссийской научно-практической конференции. Омск, 2019: 179–193.
4. Кандаурова Н.В. Мотивация тренеров спортивных школ к профессиональной деятельности. *Спортивный психолог*. 2013; № 3 (30): 95–103.
5. Одегов Ю.Г. *Организационные поведения и управления персоналом*. Санкт-Петербург, 2007; № 4: 24–28.

References

1. Ageevec V.U. *`Ekonomika fizicheskoj kul'tury i sporta*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo GAFK im. P.F. Lesgafta, 2000.
2. Volkovickaya G.A. Stimulirovanie truda: kriterii kachestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena: Aspirantskie tetradi*: Nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburg, 2011; № 8 (27): 15-32.
3. Savchenko E.V. Trudovaya motivaciya kak faktor razvitiya personala. *Organizacionno-upravlencheskie aspekty `ekonomicheskogo razvitiya predpriyatij i regionov*: matererialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2019: 179-193.
4. Kandaurova N.V. Motivaciya trenerov sportivnyh shkol k professional'noj deyatel'nosti. *Sportivnyj psiholog*. 2013; № 3 (30): 95-103.
5. Odegov Yu.G. *Opganizacionnye povedeniya i uppavleniya pepconalom*. Sankt-Peterburg, 2007; № 4: 24-28.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 796:65.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-50-53

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Alekseyeva A.R., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Roschina N.Yu., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

MANAGEMENT SYSTEM FOR MASS PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES IN A RURAL SETTLEMENT. The article is devoted to the current problem of managing mass physical culture and sports activities. Mass development of physical culture, sports, tourism is the basis of state policy in the formation and implementation of a healthy lifestyle of the Russian population. In modern conditions of society, physical culture acts as a national health program for the people. Currently, a whole system of managing physical culture and sports has been developed, in which both federal, regional and local government structures are involved. The analysis of the works shows the insufficiency of methodological support for the management system of physical culture and sports, in which both regional and local government structures are involved. The article confirms the effectiveness of the activities of local governments in forming the main directions and implementing a unified policy for physical education and sports education of the population, organizing and conducting physical education and sports events in the settlement.

Key words: **mass physical culture, sports, rural settlement, healthy lifestyle, physical education and sports activities, sports and athletics movement, physical activity, physical exercises**

О.Е. Винокурова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
А.Р. Алексеева, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
Н.Ю. Рощина*, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ МАССОВОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО ПОСЕЛЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме управления массовой физкультурно-спортивной деятельностью. Массовое развитие физической культуры, спорта, туризма представляет собой основу государственной политики в формировании и осуществлении здорового образа жизни населения России. В современных условиях общества физическая культура выступает как национальная программа здоровья народа. В настоящее время разработана целая система управления физической культурой и спортом, в которой задействованы как федеральные, так и региональные и местные властные структуры. Анализ работ показал недостаточность методического обеспечения системы управления физической культурой и спортом, в которой задействованы и региональные, и местные властные структуры. В статье подтверждена эффективность деятельности органов местного самоуправления по формированию основных направлений и проведению единой политики по физкультурно-спортивному воспитанию населения, организации и проведению физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий поселения.

Ключевые слова: **массовая физическая культура, спорт, сельское поселение, здоровый образ жизни, физкультурно-спортивная деятельность, спартакиадное движение, физическая активность, физические упражнения**

Актуальность работы определяется тем, что физическое развитие и занятия спортом предоставляют широкие возможности для самовыражения и роста личности каждого человека. Неоспоримо, что активные физические упражнения способствуют улучшению общего состояния организма, укреплению иммунитета, повышению самооценки и уверенности в себе. Кроме того, спорт обучает дисциплине, настойчивости, целеустремленности и способствует развитию навыков командной работы.

Практика подтверждает, что занятия физической культурой и спортом имеют большое значение в работе органов местного самоуправления, где основное внимание следует уделить тем направлениям физкультурно-спортивной деятельности, которые обеспечат максимальное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Особую важность физической культуры и спорта можно выделить для сельских районов, где часто отсутствуют развлечения и возможности для активного образа жизни. Организация спортивных мероприятий и секций помогает жителям сельской местности преодолеть социальную изоляцию, приобрести новые навыки и мотивацию для достижения личных целей.

Таким образом, физическая культура и спорт играют ключевую роль в формировании здорового общества и активной жизни каждого индивида. Однако состояние здоровья всех слоев населения России продолжает оставаться наиболее тревожным фактором во внутренней политике государства, требующим от него кардинальных решений, причем при активном участии самого населения для подготовки обоснованных предложений по улучшению управления физкультурно-оздоровительной работой с детьми и молодежью на муниципальном уровне.

Цель исследования – выявить, обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия повышения эффективности физкультурно-спортивной деятельности в сельском поселении.

Объект исследования – физкультурно-спортивная деятельность в сельском поселении.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

– проанализировать физкул ьтурно-спортивную работу как социально значимый фактор;

– рассмотреть сущность, содержание и принципы муниципального управления в сфере ФКиС;

– разработать методические рекомендации по управлению массовой физкультурно-спортивной деятельностью в условиях сельского поселения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты дополняют теоретические аспекты развития физической культуры и спорта в муниципальном образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем предложена методика организации массовой физкультурно-спортивной деятельности и принятия конкретных управленческих решений физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в условиях сельского поселения.

Методы исследования: изучение литературы по данной теме; визуальные наблюдения; социологический опрос; анализ и обобщение полученных данных.

Физическая культура и спорт в современном обществе являются важнейшим фактором поддержания и укрепления здоровья людей, совершенствования их культуры, способом общения, активного проведения досуга. Физкультура и спорт интенсивно воздействуют на экономическую сферу жизни государства и общества. Экономическая роль физкультуры и спорта проявляется по нескольким основным направлениям, таким как минимизация экономических потерь, увеличение продолжительности жизни населения, обеспечение экономического роста; предпринимательская деятельность социализации личности и развитие международных связей.

Государство рассматривает физическую культуру и спорт как одно из основных средств профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека, воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины. В России в настоящее время возникает новый социальный феномен, выражающийся в острой экономической заинтересованности граждан в сохранении здоровья как основы материального благополучия. Растет численность людей, понимающих значение физической культуры и спорта.

Муниципальную спортивную политику следует определить как работу местного самоуправления, которая будет направлена на формирование запросов населения в области спорта с учетом местной специфики для удовлетворения данных запросов, что в конечном итоге гарантирует вовлечение как можно большей части населения в занятия спортом. Успех муниципальной спортивной политики определяется не только наличием спортивной инфраструктуры и достаточного развития рынка спортивных услуг, но и вовлеченностью местных жителей в занятия спортом. К особенности управления физической культурой и спортом на муниципальном уровне следует отнести тот факт, что местным органам власти необходимо в первую очередь создать условия для участия населения в тренировках на основе принадлежности к социальным группам.

В соответствии с ч. 1 ст. 8 Федерального закона от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» органы исполнительной власти субъектов РФ в области физической культуры и спорта, в частности органы местного самоуправления, взаимодействуют с физкультурно-спортивными объединениями по всем вопросам развития физической культуры и спорта, такими как:

– координация в установленном законодательством порядке деятельности по проблемам физкультурно-спортивного и олимпийского движения, пропаганда физической культуры и спорта, профессиональная подготовка работников физкультурно-спортивных организаций и обеспечение повышения их квалификации, обеспечение эффективного использования спортивных сооружений и строительство новых спортивных сооружений;

– оказание помощи физкультурно-спортивным объединениям, принятие соответствующих решений и контроль над их исполнением. Совместная деятельность осуществляется на условиях договоров;

– осуществление в установленном законодательством порядке сбора информации, представляемой физкультурно-спортивными объединениями, в соответствии с формами, утвержденными федеральным органом исполнительной власти в области статистики, и выработка по ним заключений и рекомендаций.

В соответствии с Федеральным законом № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» обеспечение условий для развития на территории муниципального района физической культуры и массового спорта, организация проведения официальных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий муниципального района относится к вопросам местного значения муниципального поселения (ст. 14) и муниципального района (ст. 15). Данное положение также закреплено в ст. 9 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» в целях решения вопросов местного значения по обеспечению условий для развития на территориях муниципальных образований физической культуры и массового спорта, организации проведения официальных физкультурных мероприятий, физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных мероприятий муниципальных образований.

По мнению Л.Б. Шабанова, «муниципальное управление – это база местного самоуправления, связанная с регламентирующим воздействием органов муниципального управления (местного самоуправления) на муниципальное образование и взаимодействием с его субъектами для обеспечения повышения уровня и качества жизни населения муниципалитета» [1].

В управленческом аспекте муниципальная политика в сфере физической культуры, отмечает Аронов Г.З., – это комплекс мероприятий, осуществляемых органами местного самоуправления, направленных на создание правовых, экономических и организационно-управленческих условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей различных категорий и групп населения в физкультурно-спортивной деятельности, с учетом традиций, обычаев и экономического положения [2].

Для проектирования системы управления развитием физической культуры значимыми факторами эффективности данного процесса могут рассматриваться, отмечает Мамадиве А.Х., социокультурные особенности региона, включая этнорегиональные характеристики, определяющие перспективные направления, средства и методы работы с человеческими ресурсами в области физической культуры и спорта [3].

Основой физкультурно-спортивного движения должно стать развитие территориальных форм организации физкультурно-массовой работы, в частности по месту жительства, которое обусловливается региональными условиями. Успешному развитию массовости физкультуры и спорта по месту жительства способствует организация рекреативной физической культуры, закаливание, клубов любителей бега, школ здоровья по интересам в наслегах и селах, общественных клубов по оздоровительной и спортивной направленности. Основными направлениями деятельности муниципальных учреждений физкультурно-спортивной направленности являются:

– привлечение максимального количества молодежи и населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом, соревновательной деятельностью;

– разработка, принятие и реализация целевых муниципальных программ развития физической культуры и спорта;

– строительство экономически целесообразных спортивных сооружений;

– проведение массовых мероприятий на уровне муниципального образования.

Система физкультурно-спортивных мероприятий и соревнований является одним из важных, специфических инструментов управления физкультурно-спортивной деятельностью. В рамках системного подхода спортивное соревнование представляет собой открытую социально-педагогическую систему [4].

В целом система комплексных спортивных мероприятий среди сельского населения позволяет значительно активизировать физкультурно-спортивную деятельность сельского населения, а Всероссийские сельские спортивные игры можно рассматривать, наряду с другими движениями, как общенациональное движение по оздоровлению нации, активному включению физической культуры и спорта в образ жизни населения.

Массовый сельский спорт отличается от спорта высших достижений не только целями, но и принципами. В то время как спорт высших достижений стремится к установлению новых рекордов и победам любой ценой, массовый сельский спорт представляет собой продолжение здорового образа жизни, способствующего гармоничному развитию личности. Он включает в себя физическую активность, учитывающую особенности каждого человека.

Физическая культура и спорт в Республике Саха (Якутия) являются самостоятельной отраслью со сложившейся структурой управления, материально-техническим и кадровым потенциалом, системой специализированных учебно-спортивных учреждений, организаций и учебных заведений.

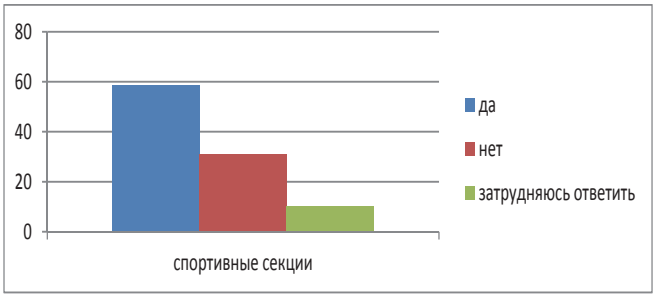
Спортивное движение в Республике Саха (Якутия) представляет собой значительный компонент спортивной культуры региона, активно развиваясь в настоящее время. В его рамках проходят не только соревнования, но и разнообразные мероприятия, направленные на популяризацию здорового образа жизни и физической активности среди местного населения [5].

Наше исследование проводилось на базе сельского поселения «Малтанинский наслег» Горного улуса Республики Саха (Якутия).

В январе 2024 года был проведен социологический опрос с использованием сервиса Яндекс.Формы с целью изучения интереса жителей наслега к спортивным и физкультурным мероприятиям. Участвовали 29 человек, в основном женщины. Большинство опрошенных (69,0%) обладают высшим образованием, остальные имеют среднее образование. Возраст респондентов составил 19–25 лет (17,2%); 26–35 лет (34,5%); 36–45 лет (24,1%); старше 45 лет (24,1%). Таким образом, портрет участника опроса следующий: образованная жительница наслега трудоспособного возраста.

На вопрос «В Вашем поселке/деревне существуют какие-либо спортивные секции?» жители сельского поселения ответили следующим образом:

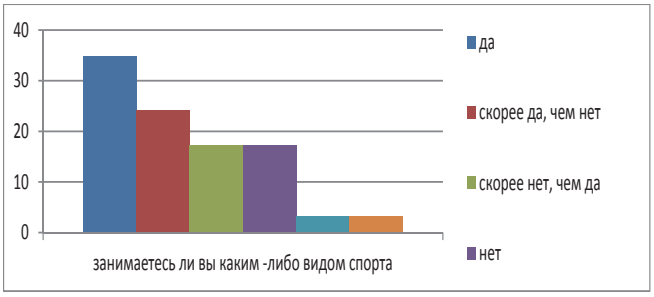
– спортивные секции в Маалтаане существуют – 58,6% респондентов;
– нет, не существуют – 31,0% участников опроса;
– затруднились ответить 10,3% опрошенных жителей.



Как видно из диаграммы, спортивные секции существуют только для учащихся среднеобразовательной школы, для остального же населения возможностей заниматься в спортивных секциях нет.

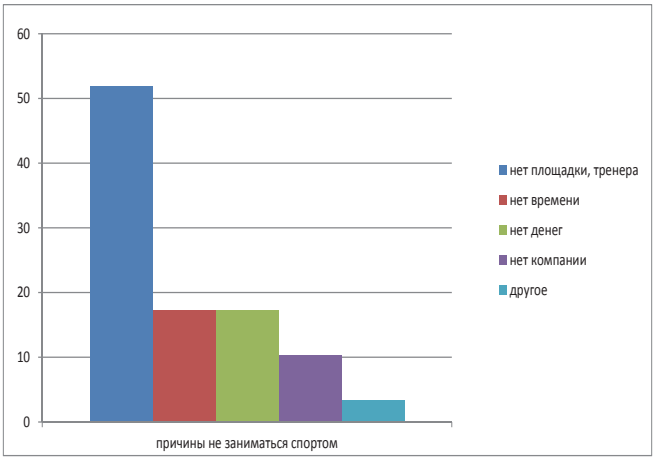
На вопрос «Занимаетесь ли Вы какой-либо видом физической активности (физическая культура, спорт)?» респонденты ответили следующим образом:

– да (34,9% участников опроса);
– скорее да, чем нет (24,1% опрошенных жителей);
– скорее нет, чем да (17,2% респондентов);
– нет (17,2% опрошенных);
– в этом нет необходимости, т. к. я много занимаюсь физическим трудом (3,3% респондентов);
– другое (3,3% участников опроса).



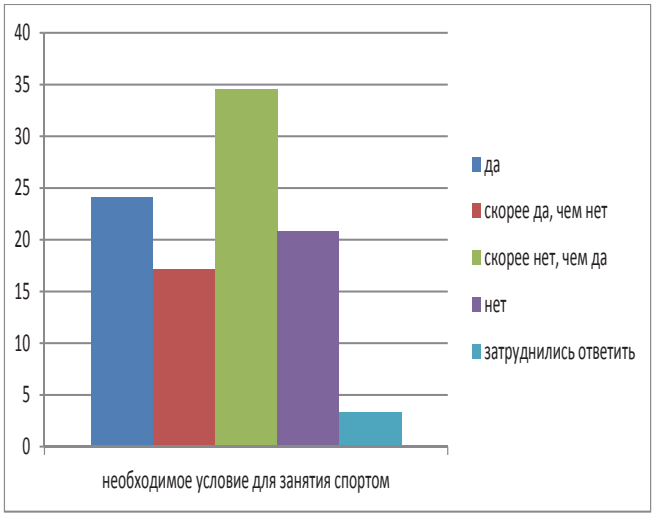
Результаты опроса можно интерпретировать так: большинство опрошенных жителей Маалтааны (62,3%) ведут физически активный образ жизни.

Далее мы выяснили причины, мешающие населению заниматься физической активностью. К ним, по мнению респондентов, относятся:



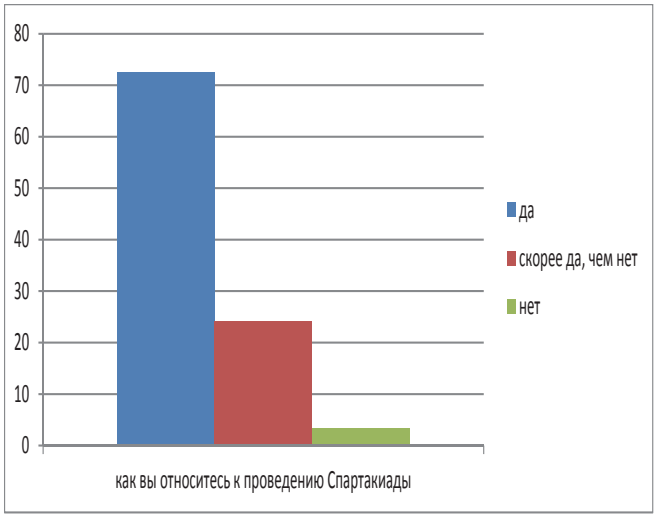
– отсутствие инфраструктуры (спортивной площадки, необходимого инвентаря), а также квалифицированных тренеров (51,9%);
– недостаточное для занятий количество свободного времени у респондентов (17,2%);
– отсутствие финансов под эту статью затрат у опрошенных жителей (17,2%),
– отсутствие компании молодых единомышленников (10,3%);
– свой вариант (3,3%).

На вопрос «Существуют ли в Вашем сельском поселении необходимые условия для занятия спортом?» мнения разделились. Так, в ходе опроса нами были получены следующие ответы:
– да (24,1% опрошенных жителей);
– скорее да, чем нет (17,2% участников опроса);
– скорее нет, чем да (34,5% респондентов);
– нет (20,8% опрошенных);
– затруднились ответить (3,3% респондентов).



Проведение данного исследования позволяет предположить, что население сельской местности имеет доступ к разнообразным возможностям для занятий физическими упражнениями и ведения активного образа жизни. Ряд природных ландшафтов может стать прекрасным фоном для прогулок, бега, плавания и других видов спорта. Важно отметить, что часть жителей обустраивает спортивные зоны не только внутри своих домов, но и на своих участках, где можно установить различное оборудование – турники, качели, тренажеры, бассейны. Очевидно, что те, кто отвечает положительно или с некоторыми сомнениями, активно настроены и готовы принимать ответственность за своё здоровье. С другой стороны, опрошенные, высказавшие отрицательное мнение по вопросу о наличии возможностей для занятий спортом, обращают внимание на недостаточное развитие спортивной инфраструктуры в сельской местности.

Ответы респондентов на вопрос «Существует ли потребность в Вашем наслеге проведение спартакиады, чтобы увеличить физическую активность жителей наслега?» представлены ниже:
– да (72,5% участников опроса);
– скорее да, чем нет (24,2% опрошенных);
– нет (3,3% респондентов).

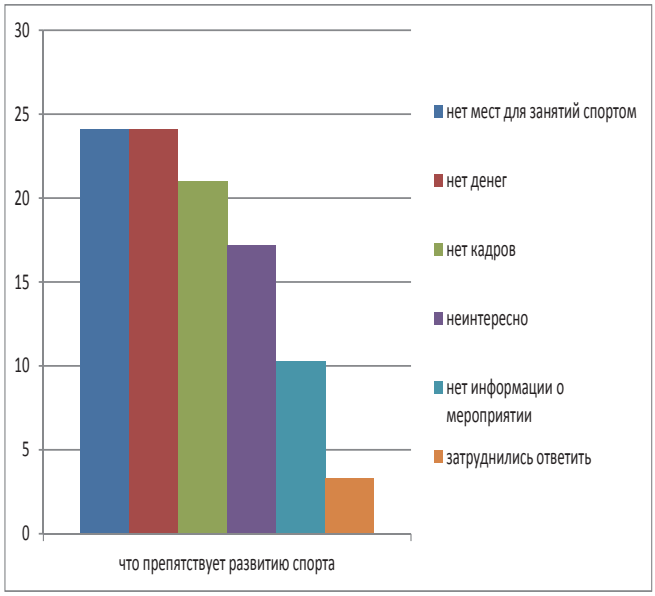


Вывод, который можно сделать из исследования, заключается в том, что подавляющее число участников опроса, включая тех, кто активно участвует в спорте, а также тех, кто склонен к пассивному отношению, выразили желание участвовать в организованных физических занятиях и стремление внести новшества в свою спортивную жизнь.

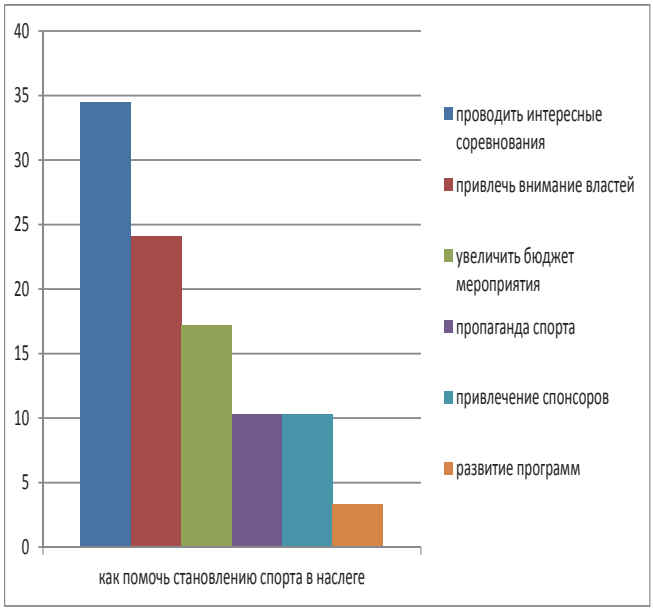
Результаты исследования позволяют говорить, что большинство участников, будь то активные любители спорта или те, кто склонен к пассивности, высказали потребность в участии в организованных занятиях физической активностью и стремление к изменениям в своем образе жизни.

На вопрос «Как часто в Вашем наслеге проводятся спортивные мероприятия?» большинство участников опроса затруднились ответить, что говорит о том, что спортивные мероприятия проходят нечасто и/или респонденты мало информированы о них.

При ответе на вопрос о том, что препятствует развитию физической культуры и спорта в их наслеге респонденты выделили:
– недостаточное количество мест занятий физической активностью (24,1%);
– недостаточное финансирование (24,1%);
– нехватку профессиональных кадров (21,0%);
– незаинтересованность в занятиях самих сельчан (17,2%);
– низкий уровень информирования населения о возможностях занятий физической активностью, пропаганде занятий физической культурой и спортом (10,3%);
– затруднились ответить 3,3%.



На вопрос «Как, на Ваш взгляд, можно исправить ситуацию и способствовать развитию спорта в нашем наслеге?» респонденты представили следующие варианты:



– систематически проводить интересные спортивные соревнования с охватом всего населения, а не только школьников (34,5%);

– привлечь внимание властей к проблеме (24,1%);

– увеличить бюджетное финансирование соответствующих мероприятий (17,2%);

– пропагандировать занятия физической активностью среди населения (10,3%);

– привлечь спонсоров (10,3%);

– развивать программы корпоративного спорта (3,3%).

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что жители Малтанинского наслега ведут физически активный образ жизни и в целом положительно относятся к занятиям физической культурой и спортом. Поэтому надеемся, что в ближайшем будущем в сельских поселениях число спортивных соревнований с участием разных слоев населения увеличится.

В рамках данного исследования был разработан проект «I наслежная спартакиада» – это комплексное физкультурно-спортивное мероприятие, которое проходит в сентябре по 11 видам спорта: стрельба из лука, футбол, гиревой спорт, туризм, шашки, шахматы, хабылык, хаамыска, дартс, пулевая стрельба, городки. Проведение спартакиады позволило собрать на одном месте представителей разных возрастных групп, профессий и уровней физической подготовки, что способствовало созданию положительной атмосферы и укреплению социальных связей. Одним из ключевых показателей результатов проекта является повышение интереса населения к активному образу жизни и здоровому образу жизни; оценка участниками спартакиады преимущества регулярной физической активности и знакомство с различными видами спорта, развитие местной инфраструктуры и повышение уровня организации спортивных мероприятий.

Вклад регионального подхода в проектирование современной системы управления массовой физкультурно-спортивной деятельностью в условиях сельского поселения (с учетом принципов культуросообразности, поликультурности, практикоориентированности, традиционализма, семейной педагогики) заключается в том, что основой физкультурно-спортивного движения должны стать развитие территориальных форм организации физкультурно-массовой работы, в частности по месту жительства, которое обусловливается региональными условиями. Успешному развитию массовости физкультуры и спорта по месту жительства способствует организация рекреативной физической культуры, закаливания, клубов любителей бега, школ здоровья по интересам в наслегах и селах, общественных клубов по оздоровительной и спортивной направленности. Основными направлениями деятельности муниципальных учреждений физкультурно-спортивной направленности являются:

– привлечение максимального количества молодежи и населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом, соревновательной деятельностью;

– разработка, принятие и реализация целевых муниципальных программ развития физической культуры и спорта;

– строительство экономически целесообразных спортивных сооружений;

– проведение массовых мероприятий на уровне муниципального образования;

– привлечение максимального количества молодежи и населения.

Библиографический список

1. Шабанова Л.Б. Роль государственного и муниципального управления в развитии физической культуры и спорта. *Вестник науки и образования*. 2021; № 7: 32–35.
2. Аронов Г.З. Проблемы и перспективы управления сферой физической культуры в муниципальных образованиях. *Стратегия устойчивого развития регионов России*. 2016; № 32: 30–35.
3. Мамадиев А.Х. Региональный подход к проектированию системы управления развитием физической культуры и спорта. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2022; № 1: 101–106.
4. Чиров А.Х.Физическая культура и массовый спорт как фактор устойчивого развития муниципальных образований. *Вестник Академии 68 знаний*. 2020; № 9: 58–62.
5. Олесов Н.П. Физкультурно-спортивное движение в Якутии как средство духовного и физического воспитания подрастающего поколения. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 12 (178): 238–239.

References

1. Shabanova L.B. Rol' gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya v razvitii fizicheskoj kul'tury i sporta. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021; № 7: 32-35.
2. Aronov G.Z. Problemy i perspektivy upravleniya sferoj fizicheskoj kul'tury v municipal'nyh obrazovaniyah. *Strategiya ustojchivogo razvitiya regionov Rossii*. 2016; № 32: 30-35.
3. Mamadiev A.H. Regional'nyj podhod k proektirovaniyu sistemy upravleniya razvitiem fizicheskoj kul'tury i sporta. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2022; № 1: 101-106.
4. Chirov A.H.Fizicheskaya kul'tura i massovyj sport kak faktor ustojchivogo razvitiya municipal'nyh obrazovanij. *Vestnik Akademii 68 znanij*. 2020; № 9: 58-62.
5. Olesov N.P. Fizkul'turno-sportivnoe dvizhenie v Yakutii kak sredstvo duhovnogo i fizicheskogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2019; № 12 (178): 238-239.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 796.034.2 + 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-53-55

***Vorobyova S.M.**, senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: svechitos@gmail.com*

STUDY OF THE GOALS OF STUDENTS WHEN VISITING THE UNIVERSITY SPORT SECTION (WITH REGARD TO THE SPORT SHOOTING CLUB). The article considers the activity of the university sport section, which is one of the factors of the development of student mass sports. The question is raised about the goals that students want to achieve when visiting the university sport section. The survey with open-ended questions about goals of training in the sport section is conducted among students. As a result, it is revealed that students have both sports goals (participation in competitions, receiving a sports category, etc.) and goals that are not related to sports activities (communication, positive emotions, obtaining a semester credit, etc.), often occurs a combination of such goals in one student. So the sport section is a university multifunctional structure, which can develop the individual education student trajectory in the one discipline and can help a student achieve the goals or correct them carefully.

Key words: **sport club, university, students, shooting sport, mass sports, students' sport, extra-educational activities, role of sport, university education**

***С.М. Воробьева**, ст. преп., Московский авиационный институт (национального исследовательского университета), г. Москва, E-mail: svechitos@gmail.com*

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСЕЩЕНИИ СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕКЦИИ ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ)

В статье затрагивается вопрос работы спортивной секции вуза с точки зрения ее деятельности как фактора развития массового спорта среди студентов. Поднимается вопрос о целях, которые хотят достичь студенты при посещении вузовской спортивной секции. Среди студентов проводится анкетный опрос с вопросами открытого типа об их целях посещения спортивной секции. В итоге выявляется, что студенты имеют как спортивные цели (участие в соревнованиях, получение спортивного разряда и т. д.), так и цели, не относящиеся к спортивной деятельности (общение, получение положительных эмоций, получение семестрового зачета и т. д.), часто происходит сочетание таких целей у одного студента. Таким образом, спортивная секция рассматривается как многогранная вузовская структура, позволяющая индивидуализировать образовательную траекторию студента в рамках одной дисциплины и помочь ему в достижении имеющихся намерений или их аккуратной корректировке.

Ключевые слова: **спортивный клуб, спортивная секция, университет, студенты, пулевая стрельба, массовый спорт, студенческий спорт, внеучебная деятельность, роль спорта, обучение в вузе**

Спортивная секция в рамках высшего учебного заведения – особенная, специфическая структура. С одной стороны, она решает задачи образовательного процесса с учетом индивидуализации образовательной траектории: тот или иной вид спорта в университете является элективной дисциплиной в курсе общей физической подготовки [1]. С другой стороны, такие секции имеют выраженную спортивную направленность (вплоть до посещения внешних спортивных сорев-

нований) и дополнительно предоставляют студентам возможность широкой внеучебной деятельности [2]. В этом состоит важное отличие вузовской спортивной секции от, например, профессиональной деятельности в области спорта. Спортивная секция вуза – это, скорее, массовый любительский спорт, хотя, в зависимости от тренировочного плана и уровня мастерства студентов, может иметь элементы профессионального спорта: выступление на соревнованиях высокого уровня, вплоть до чемпионатов и Кубков России, вхождение студентов в состав сборной команды области, а не только вуза, выполнение спортивных разрядов, участие в отборочных внешних соревнованиях и т. д. С учетом того, что основная цель обучения студента в вузе – это получение высшего образования, вряд ли можно говорить о «карьере» в том или ином виде спорта, тем более часто студент начинает спортивные занятия в позднем возрасте. Расстановка приоритетов в пользу получения высшего образования также предполагает уход от идеи посвящения себя полностью спорту. По субъективному мнению автора, одновременное качественное получение высшего образования и успешная карьера в спорте – это единичные случаи. Поэтому спортивная вузовская секция является в первую очередь направлением массового любительского спорта [3; 4]. Через массовый студенческий спорт возможно решать задачи укрепления здоровья и разностороннего развития личности [5]. Однако необходимо знать, как сами студенты понимают задачи спортивной секции, какие требования студенты к ней предъявляют, то есть какие именно цели хотят достичь при посещении вузовской спортивной секции.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью точного понимания целей студентов при занятиях массовым любительским спортом. На базе понимания этих целей возможна дальнейшая индивидуализация образовательной траектории, которая может быть вариативной даже в рамках одного учебного предмета. Кроме того, лучшее понимание целей студентов при посещении спортивной секции по тому или иному виду спорта позволяет тренерам-преподавателям корректировать как общий тренировочный план, так и спортивный образовательный процесс конкретного студента. Кроме того, возможно условное разделение студентов на большие группы, каждой из которых дается свой тренировочный план для достижения конкретных целей. Например, в одной и той же спортивной секции одна группа студентов может тренироваться исключительно для развития определенных физических качеств, а другая – с целью победы на внешних соревнованиях. Но чтобы помочь студентам в достижении той или иной цели, необходимо понимание того, какую именно цель ставит перед собой сам студент. В случае отсутствия таких целей или их непонимания непосредственно студентом возможна корректировка этих целей с помощью тренера-преподавателя или посредством примера других студентов.

Цель настоящего исследования – выяснить ориентиры, стремления студентов, посещающих вузовскую спортивную секцию (исследовалась секция пулевой стрельбы в Московском авиационном институте).

Данной целью определяются следующие задачи исследования: провести анкетный опрос, выявляющий цели посещения вузовской спортивной секции пулевой стрельбы студентами; проанализировать полученные ответы, сведя их в наглядную таблицу; сделать выводы согласно полученным данным.

Научная новизна заключается в раскрытии идеи спортивной секции вуза как «многофункциональной» структуры, а вывод об этом делается на базе опроса студентов. Таким образом, сами студенты формируют понимание преподавателем того, как может функционировать секция.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что источником расширения знаний по исследуемой тематике становятся непосредственно студенты, которые подробно описывают свои цели, отвечая на вопросы открытого типа. Важно, что тем самым преподаватель имеет в своем распоряжении первичную информацию и на ее основе может выстраивать взаимодействие. Практическая значимость исследования состоит в том, что тренеры могут на базе представленных данных корректировать тренировочные планы конкретных студентов и тем самым индивидуализировать траектории развития.

Автор участвовал в исследованиях, посвященных начальным мотивам прихода студентов в пулевую стрельбу [6] и их интересу к этому конкретному виду спорта [7]. В нынешнем исследовании понимание студенческих целей расширено, и упор смещен в сторону целей занятий студентов в спортивной секции как вузовской структуре, а также понимания данных целей как спортивных. Речь идет не о конкретном виде спорта, а о том, какую роль для студента может выполнять секция. Интерес в том, что не всегда посещение секции студентом преследует только спортивные цели.

Участники исследования – 56 студентов (30 женщин, 26 мужчин) из секции пулевой стрельбы Московского авиационного института с опытом занятий от полугода и больше, как не имеющие разряда, так и с разрядами до КМС включительно. Исследование проводилось методом анкетного опроса с ответами открытого типа. Студентам необходимо было ответить на два вопроса: какие они имеют спортивные цели при посещении указанной секции (и имеют ли таковые) и какие они имеют цели, не относящиеся к спорту (опять же, если таковые есть). Студенты могли давать несколько вариантов ответов.

По итогам проведенного анкетного опроса были выделены основные цели, которые желают достигнуть студенты при посещении вузовской спортивной секции пулевой стрельбы. Анкета не имела готовых вариантов ответов, и студенты должны были полностью самостоятельно писать ответы, однако многие указанные цели оказались похожими, что позволило их объединить и представить в наглядном виде (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетного опроса среди студентов об их целях посещения вузовской спортивной секции пулевой стрельбы

Указанная студентом цель посещения секции	% респондентов
Выполнение/получение спортивного разряда, участие/победа на соревнованиях	53,5
Совершенствование и/или развитие спортивно-стрелковых навыков	50,0
Знакомства или общение	26,7
Развитие определенных психических качеств	23,2
Получение семестрового зачета по физической культуре	23,2
Нахождение в приятной атмосфере	23,2
«Разгрузка» после учебы, расслабление и погружение в спокойствие	19,6
Получение новых знаний, навыков, опыта	12,5
Получение эмоционального удовольствия, позитивных эмоций	7,1

Из представленных результатов опроса видно, что студенческая спортивная секция решает не только спортивные задачи. Конечно, больше половины студентов (53,5%) обозначили, что имеют спортивные цели: участие в соревнованиях, причем не только внутри вуза, но и внешних; занятие призового места или победа на этих соревнованиях; получение спортивного разряда. Ровно половина опрошенных студентов желают развития определенных спортивно-стрелковых навыков, однако не все студенты хотят их развивать с целью участия в соревнованиях. Некоторым из них интересен процесс совершенствования навыков сам по себе (при ответах на вопросы анкеты некоторые студенты обозначали, что желают, как развития спортивных навыков, так и участия в соревнованиях; некоторые же студенты указывали только развитие навыков). Кроме того, студенты обозначили множество целей, не относящихся к спортивной деятельности. Для 26,7% респондентов секция является источником новых знакомств и общения в коллективе. 23,2% студентов хотели бы развить определенные психические качества: в случае пулевой стрельбы речь идет о концентрации, усидчивости, силе воли, умении длительно удерживать внимание на конкретных действиях и ощущениях, контроле эмоций и собственного состояния и т. д. В других видах спорта развиваемые психические качества могут быть иными. Главное заключается в том, что тот или иной вид спорта в рамках вузовской секции студент может использовать для собственного контролируемого физического или психического самосовершенствования или коррекции в соответствии со своими пожеланиями. При этом некоторые студенты отмечали, что развитие данных качеств может положительным образом сказаться на иной их деятельности, в том числе учебной.

Также 23,2% студентов обозначили, что одна из их целей – получение семестрового зачета по физической культуре. То есть раз физическую культуру в том или ином виде студенту необходимо посещать в обязательном порядке, он может выбрать интересный или специфический вид спорта. Иногда студенты руководствуются идеей «меньшего из зол»: раз студенту обязательно нужно что-то выбрать из спортивных занятий, он выбирает лучшее для него из представленного, хотя при этом он может и не считать свой выбор идеальным, у него может не быть большого желания заниматься. Нередко случается, что позже таким студентам начинает нравиться выбранная деятельность, причем как по причинам личного спортивного интереса, так и по «косвенным» (атмосфера, коллектив, общая с коллективом спортивная цель). Такие студенты начинают успешно развиваться в выбранном виде спорта, хотя изначально они заявляли о своем нежелании заниматься спортивным направлением – в данном случае вынужденные обязательные занятия превращаются для студента в интересную деятельность, которой он занимается с удовольствием и желанием. Собственно, задача тренера-преподавателя – привить студенту интерес к занятиям спортом, тогда изначально вынужденные спортивные занятия станут для студента увлекательным времяпровождением, и он будет посещать спортивную секцию не только ради формального зачета.

Среди других целей 23,2% респондентов выделили важность нахождения в приятной атмосфере, создаваемой спортивной секцией, а 19,6% респондентов – возможность эмоциональной разгрузки и смены деятельности после учебы. То есть вузовская спортивная секция становится для обучающихся своеобразным местом отдыха. Также целями студентов стали получение новых знаний, опыта или навыков (12,5% опрошенных) и получение эмоционального удовольствия и позитивных эмоций (7,1% опрошенных).

Деятельность вузовской спортивной секции не ограничивается только спортивными целями. Посещая секцию, студент может решать и другие свои задачи, начиная от новых знакомств и заканчивая возможностью «отвлечься» и отдохнуть от учебного процесса. Таким образом, вузовские спортивные секции могут выходить за рамки только учебного процесса и становиться для студентов

по-своему «многофункциональным» местом. Причем студенты не делятся четко на тех, кому необходимы спортивные достижения, и остальных. Многие студенты обозначали наличие у них одновременно и спортивных целей, и, например, целей получения семестрового зачета и развития определенных психических качеств. Некоторые студенты посещают вузовскую спортивную секцию одновременно для общения и получения спортивного разряда. Некоторые студенты имеют сразу множество целей, как спортивных, так и тех, которые не относятся к спорту. Имеются как студенты с целями только спортивными, так и студенты с целями, не подразумевающими спортивное развитие. Тренерам-преподавателям необходимо учитывать данное разнообразие студенческих целей и, при возможности, иметь более индивидуальный подход к обучающимся, чтобы каждый из студентов мог реализовать именно свои задачи. Кроме того, необходимо создавать такие условия в секции, чтобы студент мог решать не только спортивные задачи. При этом достижение студентом целей, не относящихся к спорту, может положительным образом сказаться на возможности достижения им целей спортивных. Впрочем, это не отменяет варианта, при котором тренер-преподаватель не просто помогает студенту в реализации имеющихся целей, но и, наоборот, помогает их скорректировать в нужном направлении, но делая это постепенно и аккуратно.

Среди опрошенных не оказалось студентов, которые затруднились бы ответить на вопросы анкеты. То есть у студентов есть понимание, чего именно они хотят на текущем этапе обучения, и им не требуется помощь в начальном формировании целей. Если у них и отсутствовали конкретные цели изначально, то, может быть, это было в самый начальный период посещения спортивной секции, но достоверно сказать этого нельзя (для этого необходимо проведение исследования среди только что зачисленных в секцию студентов). В любом случае после полугода обучения у студентов уже имеются сформированные цели, которые они либо установили себе самостоятельно, либо под влиянием окружения в секции.

Сделанные выводы могут использоваться для совершенствования учебно-тренировочного процесса в спортивных секциях вузов, а также для установления между тренерами и студентами более доверительных отношений, выражающихся в лучшем понимании тренерами студентов. Перспектива дальнейших исследований видится автору в поиске различных возможностей для большей гармонизации отношений «преподаватель – студент», в том числе через понимание, совпадение и достижение целей обоих указанных сторон. Также перспективным исследованием представляется изучение изменчивости целей на длительных временных отрезках и возможности их корректировки под влиянием окружения и атмосферы спортивной секции.

Библиографический список

1. Золотова М.Ю., Маскаева Т.Ю., Глачаева С.Е. Формирование общекультурных компетенций бакалавра в рамках преподавания элективных дисциплин по физической культуре и спорту в вузе. *Педагогическое образование и наука*. 2019; № 2: 147–154.
2. Закарян Г.З., Мацко А.И., Балакирева Н.А., Мацко А.А. Оптимизация работы спортивного клуба в вузе. *Перспективы науки*. 2022; № 5 (152): 192–194.
3. Апарина М.В., Рузанова Н.В., Тюкалова С.А. Место массового спорта в структуре современного вуза. *Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии*. 2014; Т. 1, № 1: 169–171.
4. Матвеев А.Е. Развитие массового спорта в вузе и популяризация здорового образа жизни. *Альманах мировой науки*. 2017; № 4-2 (19): 125–126.
5. Бровашова О.Ю., Корбан А.Н., Клепиков И.Г. Студенческий спорт, массовый спорт и спорт высших достижений. *Наука-2020*. 2020; № 2 (38): 45-49.
6. Воробьева С.М., Донских В.В. Детальное изучение мотивов студентов, желающих заняться пулевой стрельбой в вузе. *Научное мнение*. 2022; № 9: 129–133.
7. Воробьева С.М. Мотивация студентов к занятиям пулевой стрельбой. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 11 (165): 50–53.

References

1. Zolotova M.Yu., Maskaeva T.Yu., Glachaeva S.E. Formirovanie obschekul'turnyh kompetencij bakalavra v ramkah prepodavaniya `elektivnyh disciplin po fizicheskoj kul'ture i sportu v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2019; № 2: 147-154.
2. Zakaryan G.Z., Macko A.I., Balakireva N.A., Macko A.A. Optimizaciya raboty sportivnogo kluba v vuze. *Perspektivy nauki*. 2022; № 5 (152): 192-194.
3. Aparina M.V., Ruzanova N.V., Tyukalova S.A. Mesto massovogo sporta v strukture sovremennogo vuza. *Problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v novom tysyacheletii*. 2014; T. 1, № 1: 169-171.
4. Matveev A.E. Razvitie massovogo sporta v vuze i populyarizaciya zdorovogo obraza zhizni. *Al'manah mirovoj nauki*. 2017; № 4-2 (19): 125-126.
5. Brovashova O.Yu., Korban A.N., Klepikov I.G. Studencheskij sport, massovyj sport i sport vysshih dostizhenij. *Nauka-2020*. 2020; № 2 (38): 45-49.
6. Vorob'eva S.M., Donskih V.V. Detal'noe izuchenie motivov studentov, zhelayuschih zanyat'sya pulevoj strel'boj v vuze. *Nauchnoe mnenie*. 2022; № 9: 129-133.
7. Vorob'eva S.M. Motivaciya studentov k zanyatiyam pulevoj strel'boj. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; № 11 (165): 50-53.

Статья поступила в редакцию 18.06.24

УДК 371.132 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-55-57

***Wei Miaomiao**, teacher, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: weimiao8989@mail.ru*

SOCIOCULTURAL FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF UNIVERSITY TEACHERS' PEDAGOGICAL STYLE. The article analyzes the influence of sociocultural factors on development of pedagogical styles in university teachers. Particular attention is paid to important factors such as globalization and informatization, and their impact on characteristics of a future teacher's pedagogical activity, such as professionalism, the ability to adapt to diverse sociocultural realities, and proficiency in self-control and analysis methodology. The article also highlights the importance of adapting teaching methods to changing conditions and integrating sociocultural knowledge into the educational process. The study emphasizes the need to develop flexible pedagogical approaches that can meet modern educational requirements. The results of the study demonstrate that sociocultural factors significantly influence the formation of university teachers' pedagogical styles, requiring them to adapt teaching methods to contemporary conditions and integrate cultural knowledge into the educational process.

Key words: **pedagogical style, sociocultural factors, university lecturer, culture, society, education**

***Вэй Мяомяо,** преп., Приамурский государственный университет Шолом-Алейха, г. Биробиджан, E-mail: weimiao8989@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В статье анализируется влияние социокультурных факторов на формирование педагогического стиля преподавателя вуза. В частности, внимание уделяется таким важным факторам, как глобализация, информатизация в рамках их влияния на такие характеристики педагогической деятельности будущего преподавателя, как профессионализм, способность адаптации к разнообразным социокультурным реалиям, владение методикой самоконтроля и анализа. Также в статье освещается важность адаптации методов обучения к меняющимся условиям и интеграции социокультурных знаний в образовательный процесс. Исследование подчеркивает необходимость разработки гибких педагогических подходов, способных соответствовать современным требованиям образования. Результаты исследования демонстрируют, что социокультурные факторы значительно влияют на формирование педагогического стиля преподавателей вузов, требуя от них адаптации методов обучения к современным условиям и интеграции культурных знаний в образовательный процесс.

Ключевые слова: **педагогический стиль, социокультурные факторы, преподаватель вуза, культура, социум, образование**

Социокультурная среда, в которой формируется человек, представляет собой пространство для самореализации, позволяя индивиду освоить и актуализировать свои потенциалы. Данный процесс достигается через понимание и приятие ценностей и значений, характерных для окружающего мира.

Социокультурные аспекты играют ключевую роль в развитии личности и профессиональной подготовке будущего преподавателя вуза. Данные факторы формируют обширную сеть неофициальных институтов, охватывающих широкий спектр ценностей и поведенческих норм, характерных для определенного общества.

Образовательная среда в подобном контексте является ключевым элементом, способствующим сохранению и передаче культурных ценностей, норм и традиций, а также предоставляет возможности для практического опыта соци-

ализации, вовлечения в гражданские инициативы и решения реальных проблем в обществе.

Как отмечает А.В. Идиатуллин, образование создает социокультурное пространство, где формируются и реализуются человеческие ценности и смыслы. Студентам необходимо овладеть «багажом» социокультурных знаний и умений, соответствующих культуре, в которой они живут, и искать пути ее трансформации [1, с. 44].

Социокультурные факторы также оказывают значительное влияние на педагогический стиль будущих преподавателей вуза. Преподаватель, воспитанный в определенной культурной среде, формирует свой подход к обучению на основе ценностей и норм этой среды. Данный подход может включать специфические методы общения со студентами, особенности обучения и воспитания будущих специалистов, а также уникальные способы подачи и интерпретации материала. Исследование социокультурных факторов в рамках образовательной среды и их влияние на формирование стиля педагогической деятельности будущих преподавателей вузов видится актуальным направлением в сфере педагогики последних десятилетий, поскольку подготовка будущих педагогов в условиях правильного понимания социокультурных факторов позволяет молодым специалистам адаптироваться к разнообразию социокультурных контекстов, учитывая индивидуальные характеристики студентов [2; 3].

Целью данной статьи является анализ влияния социокультурных факторов на формирование педагогического стиля преподавателя вуза в современных реалиях. В процессе достижения цели в рамках данной статьи следует решить данные задачи:

– проанализировать теоретическую литературу по теме исследования;
– выявить ключевые социокультурные факторы, влияющие на стиль педагогической деятельности будущего преподавателя;
– определить, каким образом отобранные социокультурные факторы влияют на разные элементы педагогического стиля преподавателя.

В качестве ключевых методов исследования использовались метод наблюдения, сравнения и сбора данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предпринимается попытка систематического рассмотрения взаимосвязи между социокультурными изменениями и педагогическими практиками.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование обогащает педагогическую теорию новыми концепциями и подходами, касающимися интеграции социокультурных знаний в образовательный процесс, а также в возможности использования материалов исследования в рамках подготовки учебных материалов в сфере педагогике, культурологии и др.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в целях повышения качества педагогической деятельности в вузах и разработки образовательных программ, а также позволят индивидуализировать обучение и улучшить взаимодействие между студентами и преподавателями вузов.

В данном исследовании стиль педагогической деятельности рассматривается как особый метод организации учебного процесса, включающего в качестве элементов коммуникацию, аспекты воспитания, деятельность педагога, направленную на обучение студентов.

Основные характеристики преподавателя вуза в современной реальности выражаются в:

– высоком уровне профессионализма;
– способности адаптации к разнообразным социокультурным реалиям;
– владении методикой самоконтроля и анализа;
– способности к анализу меняющихся социально-экономических условий, влияющих на воспитательные процессы в сфере образования [4, с. 23].

Одним из важнейших социокультурных факторов, изменивших образовательную систему в целом и стиль педагогической деятельности, является масштабный процесс глобализации во всех сферах современного общества.

В эпоху глобализации необходимость овладения не только знаниями, но и методами их приобретения и использования ставит перед будущими специалистами новые вызовы. Этот период характеризуется требованием прагматичного подхода, который позволяет выпускникам стать полноценными участниками общества сразу после завершения обучения. Однако такой прагматизм может быть воспитан только квалифицированным педагогом, который должен развивать в себе соответствующие качества для успешного выполнения этой миссии [5].

Современные процессы, определяемые глобализацией, влекут за собой универсализацию требований к образовательным услугам, повышение их качества, а также требуют прозрачности в методах передачи знаний и мониторинге их усвоения в рамках образовательного процесса. Данные требования изменяют личностные характеристики преподавателей. Если ранее ценными считались определенные качества, то теперь на передний план выходят толерантность, демократизм, гуманизм, способность понимать ученика и уважать его, а также поликультурность и открытость в общении, что неизбежно влияет на педагогический стиль преподавателей вуза [6].

Трансформация в педагогическом стиле преподавателя также является ответом на такой социокультурный фактор, как информационная революция, которая привносит в образовательный процесс информационные и компьютерные технологии. Данные изменения модифицируют роль учителя, который уже не является единственным источником знаний.

Информационные технологии, как один из важнейших социокультурных факторов современной действительности, в значительной степени изменил педагогический стиль преподавателя вуза, обогащая его новыми методами и подходами. Отметим основные преимущества информационных технологий в сфере образовательного процесса. Во-первых, современные технологии предоставляют преподавателям доступ к широкому разнообразию мультимедийных и интерактивных ресурсов, таких как видеолекции, онлайн-курсы и виртуальная реальность, что делает обучение более наглядным и эффективным, позволяя студентам лучше усваивать материал.

Во-вторых, информационные технологии помогают преподавателям индивидуализировать обучение, адаптируя учебные материалы под конкретные нужды каждого студента. Системы управления обучением позволяют отслеживать прогресс студентов и своевременно корректировать образовательный процесс в зависимости от их успехов и сложностей.

В-третьих, значительное влияние технологий касается сотрудничества и коммуникации. Форумы, чаты и видеоконференции делают общение между студентами и преподавателями более активным и доступным, что усиливает взаимодействие и способствует глубокому пониманию учебного материала.

Наконец, технологии упрощают процесс оценки и предоставления обратной связи. Электронные тесты и задания могут быть автоматически проверены, что обеспечивает более быструю и точную оценку знаний студентов и помогает преподавателям эффективно адаптировать собственную методику [3, с. 27].

Таким образом, информационные технологии улучшают качество образования, делают данную сферу более личностно ориентированной и интерактивной, что способствует более глубокому и продуктивному обучению студентов, а также позитивно влияет на совершенствование педагогического стиля преподавателя.

В процессе профессионального становления преподаватель формирует не только профессиональные компетенции, но и личностные. В рамках данного подхода актуальным становится рассмотрение педагогического стиля преподавателя через призму социокультурных факторов, которые влияют на развитие его личности. К данным факторам относятся:

– экономические условия в стране;
– культурные ценности;
– политическая среда;
– образовательная, социальная среда и воспитание в семье;
– технологические изменения;
– межкультурные взаимодействия [4; 7].

Одной из важнейших задач будущего педагога вуза считается развитие умения обучать, воспитывать, а также вовремя заметить врожденные способности обучаемых, что позволяет в дальнейшем найти им своё призвание. С целью развития подобных способностей будущему преподавателю необходимо не только уметь глубоко анализировать различные явления, происходящие в образовательном процессе, но и раскладывать данные явления на элементы, выявлять проблемы и находить поиски их решения с учетом социокультурных факторов.

По мнению Ш. Амонашвили, мастер педагогики – это преподаватель, обладающий чёткой педагогической позицией, способный воплотить данный аспект с помощью современных методов и технологий, а также постоянно находящийся в поиске путей эффективного решения образовательных и воспитательных задач [6].

Социокультурные факторы могут в значительной степени повлиять на такие личностные качества будущего преподавателя с высоким уровнем педагогического мастерства, как кругозор, отзывчивость, принципиальность, внимательность к деталям и доброжелательность. Как отмечает Данильченко В.М., педагог с данными качествами способен эффективно использовать новейшие методы образовательного пространства с целью улучшить учебно-воспитательную работу и развить способность к быстрой адаптации в зависимости от социокультурных изменений [2, с. 30].

Также в профессиональные задачи современного преподавателя входят способность менять методический подход к образовательному процессу, уметь прогнозировать результаты обучения, анализировать ситуации и тенденции, возникающие в образовательной среде в связи с меняющимися социокультурными условиями.

Требования государства и общества к преподавателям вузов включают способность педагога проектировать личностное развитие обучаемого посредством использования разнообразных методов учебно-воспитательной деятельности.

Кроме того, политическая среда во многом предопределяет такой важный аспект стиля преподавательской деятельности будущего педагога вуза, как гражданская ответственность. В данный аспект входят категории долга, самостоятельности, добровольный выбор поведенческой модели, соблюдение дисциплины и норм, требовательность.

По данным социологических опросов, обучаемые ценят в личности преподавателя высокий уровень эрудиции, способность к критическому и логическому мышлению, многозадачному решению образовательно-воспитательных задач, стремление к коммуникации, открытость, справедливость, убежденность в своем деле. Также немаловажным фактором в процессе становления педагогического

стиля будущего преподавателя является стремление достичь максимально продуктивного уровня взаимодействия с обучаемым посредством общения и терпения [8; 9].

Проанализировав влияние социокультурных факторов на стиль преподавательской деятельности будущего педагога вуза, были сделаны следующие выводы:

– социокультурные факторы могут в значительной степени влиять на структурные компоненты педагогического стиля преподавателя вуза, поскольку социокультурная среда меняется стремительно;

– среди ключевых социокультурных факторов, влияющих на педагогический стиль преподавателей вузов, особую роль играют информатизация всех уровней образования, глобализация и смена социокультурной парадигмы в целом.

Библиографический список

1. Идиатуллин А.В. Современные социокультурные факторы развития системы высшего образования. *Современные научные исследования и инновации*, 2013; № 2: 42–50.
2. Данильченко В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования. *Полемика,* 2011; № 15: 24-31.
3. Николина В.В., Фефелова О.Е. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей вуза. *Современные проблемы науки и образования*, 2016; № 4: 23–35.
4. Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущность, структура и основания существования. *Исследования молодых ученых*, Москва, 2011: 108–115.
5. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. *Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика.* Москва: Академия, 2014.
6. Амонашвили Ш.А. *Как любить детей (опыт самоанализа)*. Донецк: Ноулидж, 2010.
7. Нижегородова Л.А. *Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности в условиях инновационной образовательной среды*. Челябинск: Интеграция, 2012.
8. Закунова Е.Д., Анисимова А.Е., Караганова К.А. и др. Стили педагогического общения и их характеристика. *Современные научные исследования и инновации*. 2019; № 12: 22–33.
9. Харченко А.В. Формирование личности педагога в условиях глобализации системы образования. *Научно-теоретический журнал*. 2019; № 3: 34–42.

References

1. Idiatullin A.V. Sovremennye sociokul'turnye faktory razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2013; № 2: 42-50.
2. Danil'chenko V.M. Razvitie individual'nogo stilya pedagogicheskoj deyatel'nosti v kontekste global'nogo obrazovaniya. *Polemika,* 2011; № 15: 24-31.
3. Nikolina V.V., Fefelova O.E. Vliyanie sociokul'turnogo faktora na samoocenku i potencial samorealizacii molodyh prepodavatelej vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016; № 4: 23-35.
4. Snigireva E.M. Individual'nyj stil' pedagogicheskoj deyatel'nosti: suschnost', struktura i osnovaniya suschestvovaniya. *Issledovaniya molodyh uchenyh*, Moskva, 2011: 108-115.
5. Nikitina N.N., Kislinskaya N.V. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': Teoriya i praktika*. Moskva: Akademiya, 2014.
6. Amonashvili Sh.A. *Kak lyubit' detej (opyt samoanaliza)*. Doneck: Noulidzh, 2010.
7. Nizhegorodova L.A. *Osobennosti individual'nogo stilya pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy*. Chelyabinsk: Integraciya, 2012.
8. Zakunova E.D., Anisimova A.E., Karaganova K.A. i dr. Stili pedagogicheskogo obscheniya i ih harakteristika. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2019; № 12: 22-33.
9. Harchenko A.V. Formirovanie lichnosti pedagoga v usloviyah globalizacii sistemy obrazovaniya. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2019; № 3: 34-42.

Статья поступила в редакцию 06.06.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-57-61

Davydova O.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: olgaidaw@mail.ru*
Bogoslavets L.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS OF FOREIGN SCHOOLS IMPLEMENTING A PRE-SCHOOL TRAINING PROGRAM FOR CHILDREN. The article discusses the main directions of organization of methodological support for teachers of foreign schools (with reference to the Republic of Tajikistan) who prepare children for school, for whom Russian is not their native language. The work defines types of educational tasks in the implementation of the pre-school training program for bilingual children aged 6.5-7 years. The authors clarify the content of professional competencies of teachers of foreign schools who carry out pre-school training. The content of the thematic focus of the modules of the additional professional training program for pre-school training is presented. The study presents assessment of the level of formation of some pedagogical skills (analytical, informational, reflexive) among teachers participating in advanced training courses in Tajikistan, a review of SWOT analysis on issues and problems of organizing pre-school education for children aged 6.5-7 years entering Russian-Tajik schools. The paper outlines the main problems in the organization of pre-school education in Russian schools abroad.

Key words: **foreign school, pre-school training, teacher, competence, pedagogical skills, methodological support, professional development program**

О.И. Давыдова, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@mail.ru*
Л.Г. Богославец*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММУ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются основные направления организации методического сопровождения педагогов зарубежных школ (на примере Республики Таджикистан), осуществляющих подготовку детей к школе, русский язык для которых не является родным; определяются типы образовательных задач при реализации программы предшкольной подготовки детей-билингвов 6,5–7 лет; уточняется содержание профессиональных компетенций педагогов зарубежных школ, осуществляющих предшкольную подготовку. Представлено содержание тематической направленности модулей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по предшкольной подготовке. Проведена оценка уровня сформированности некоторых педагогических умений (аналитических, информационных, рефлексивных) у педагогов – участников курсов повышения квалификации в Республике Таджикистан, обзор SWOT-анализа по вопросам и проблемам организации предшкольной подготовки детей 6,5–7 лет, поступающих в российско-таджикские школы. Обозначены основные проблемы организации предшкольного образования в совместных российско-зарубежных школах.

Ключевые слова: **зарубежная школа, предшкольная подготовка, педагог, компетентность, педагогические умения, методическое сопровождение, программа повышения квалификации**

Анализ современных исследований в области предшкольной подготовки показал, что вопросы готовности ребёнка к школе и его методическое сопровождение в России достаточно обоснованы и проанализированы на каждом этапе исторического развития. В работах Безруких М.М., Белкиной В.Н., Божович Л.И., Гогоберидзе А.Г., Гуткиной Н.И., Дьяченко О.М., Кравцова Г.Г., Кравцовой Е.Е., Кудрявцева В.Т., Мухиной В.С. и др. [1] представлена концептуальная модель системы предшкольного образования, разработанная и апробированная в Российской Федерации. В исследованиях Выготского Л.С., Говоровой Р. и Дьяченко О., Венгер Л.А., Микляевой Ю.В., Михайленко Н.Я., Коротковой Н.А., Некрасовой З., Поддьякова Н.Н., Смирнова С.А., Усовой А.П., Эльконина Д.Б. и др. [2] рассмотрены роль и значение игры в условиях предшколы во всех её тематических направлениях. В настоящее время чётко обозначены вопросы организации культурно-образовательного пространства ребёнка в предшколе (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Рубцов В.В., Эльконин Д.Б. [1]) и т. д.

Поэтому актуальность проблемы, к которой обращаются авторы статьи, взаимосвязана в первую очередь с динамическими изменениями, происходящими в России, детерминированными миграционными процессами и позиционирования российского образования за рубежом. Одним из значимых факторов проявления данной проблемы стало открытие на территории Республики Таджикистан пяти совместных российско-таджикских школ, осуществляющих обучение по российским программам в гг. Душанбе, Куляб, Бохтар, Турсунзаде, Худжанд, и подготовка открытия школ с преподаванием на русском языке в других странах Содружества независимых государств (например, Республики Киргизии). Именно эти организации выступают основными агентами приобщения детей, живущих за рубежом, к изучению русского языка и русской культуры.

Целью проведённого авторами исследования является поиск эффективных направлений, методических форм, содержательных игровых приёмов, использование характеристик активной предметно-развивающей пространственной среды в реализации профессиональной деятельности зарубежных педагогов – учителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) – на этапе подготовки детей к поступлению в российско-таджикские школы.

Достижению обозначенной цели способствует решение следующих задач:

– уточнить типы образовательных задач при реализации программы предшкольной подготовки детей-билингвов (на примере дополнительных общеобразовательных программ для детей дошкольного возраста, разработанных авторами для российско-таджикских школ) [2];

– разработать и внедрить дополнительную профессиональную программу повышения квалификации (далее – ДПП ПК) «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма»;

– обозначить содержание профессиональных компетенций педагогов зарубежных школ, реализующих предшкольную подготовку, которые интегрируют фундаментальность профессиональных базовых знаний с внедрением инновационных форм и методов работы с детьми, практико-ориентированных, компетентностных подходов;

– уточнить эффективность определенного инструментария в процессе организации методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов зарубежных школ по предшкольной подготовке;

– принять направления профессиональной деятельности педагогов зарубежных образовательных организаций, реализующих программу подготовки ребёнка к школе в условиях билингвизма;

– дать объективную оценку уровня сформированности некоторых педагогических умений (аналитических, информационных, рефлексивных) педагогов зарубежных школ, работающих по российским программам (на примере Республики Таджикистан);

– выделить основные проблемы предшкольного образования детей в Республике Таджикистан по результатам опроса учителей начальной школы, учителей русского языка и литературы, английского языка, психологов и педагогов ДОУ, слушателей курсов по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации;

– определить перспективы дальнейших исследований.

Научная новизна исследования заключается в том, что были определены проблемы и перспективы организации методического сопровождения педагогов зарубежных школ, реализующих программы предшкольной подготовки, адаптированные к российской системе образования.

Целенаправленное осуществление методического сопровождения профессиональной подготовки педагогов зарубежных школ по вопросам обучения детей в предшколе выступает как единая система – «процесс – результат» – и реализует принципы компетентностного, личностно ориентированного и культурологического подходов.

Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в том, что авторами разработана ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма», включающая контрольные задания по освоению педагогами основных профессионально значимых компетенций и задач программы по работе с детьми в период их поступления в школу, в частности по развитию интереса к русскому языку, созданию основ мотивационной готовности ребёнка к школе, взаимодействию с родителями на этапе предшколы.

Практическая значимость состоит в том, что авторы непосредственно участвовали в реализации разработанной ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма» и дополнительных общеобразовательных программ предшкольной подготовки (далее – ДОП ПП) «Мой мир» для детей 6–7 лет, русский язык для которых не является родным (2022), и «Я иду в школу» (2023) для детей-билингвов 5,5–7 лет (краткосрочная) и «Я иду в школу» для детей-билингвов 5,5–7 лет (долговременная) в рамках выполнения государственного задания (2021–2023 гг.) в Республике Таджикистан.

В ходе организации методического сопровождения педагогов зарубежных образовательных организаций были выделены следующие компоненты:

– разработанные авторами кейсы были дополнены практическими ситуациями, задачами из личного опыта педагогов-практиков, проходивших подготовку на курсах повышения квалификации по ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма» в гг. Худжанд, Душанбе, Турсунзаде Республики Таджикистан;

– в модуле ДПП ПК были синтезированы вопросы из области дошкольной педагогики, возрастной психологии и частных методик дошкольного образования;

– созданы возможности для индивидуальной самореализации педагогов, слушателей курсов повышения квалификации через разработку конспектов занятий с учётом регионального компонента, определение тематики проектной деятельности; для обсуждения и проигрывания проблемных ситуаций, упражнений из личного опыта педагогов с учётом национально-культурных особенностей страны;

– охарактеризованы условия для совершенствования педагогических умений и компетенций в области предшкольного образования.

В разных странах система дошкольного образования имеет свою специфику и особенности: от полного отсутствия дошкольного образования как такового (многие страны Африканского континента) и до 90% охвата детей от общего числа дошкольников (Россия, Европа, Северная Америка, Новая Зеландия, Япония) [3].

В России подготовка ребёнка к обучению в начальной школе осуществляется в первую очередь на базе образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования (далее – ООРПДО). До 95% детей 6,5–7 лет являются выпускниками образовательных учреждений, а остальные дети дошкольного возраста поступают в школу, получая подготовку в условиях семейного воспитания.

В 2022 году в Республике Таджикистан в городах Душанбе, Худжанд, Бохтар, Куляб и Турсунзаде были открыты совместные российско-таджикские школы с преподаванием на русском языке. Образовательные организации были построены при поддержке России в рамках соглашения между правительствами двух стран. Знание русского языка в Республике Таджикистан стало сегодня одним из условий успешной социализации ребёнка, что даёт возможность получения дальнейшего образования и саморазвития личности [4].

Одной из задач, стоящих перед преподавателями Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ), является обеспечение содержательного методического сопровождения педагогов Таджикистана к организации подготовки детей для поступления в российско-таджикские школы. В данной статье рассматривается только аспект методического сопровождения педагогов, осуществляющих работу с будущими учениками первого класса.

Анализ организации деятельности педагогов по подготовке детей 6,5–7 лет к поступлению в школу в Республике Таджикистан выявил ряд значимых и актуальных задач. Дети, посещающие ООРПДО в Республике Таджикистан, составляют менее 10%, то есть в детские сады по самым оптимистическим данным не могут попасть свыше 80% детей дошкольного возраста, что не может не вызывать серьёзные проблемы не только с процессом подготовки ребёнка к обучению в совместных российско-таджикских школах, но и к обучению в школах, работающих по программам республики.

С 2022 года предшкольная подготовка детей, прошедших тестирование и получивших рекомендации для поступления в первый класс совместных российско-таджикских школ, была организована в гг. Душанбе, Бохтар, Куляб, Турсунзаде, Худжанд. За 2022–2023 гг. количество детей, поступивших в школу после прохождения программы предшкольной подготовки, составило 1200 человек. Для реализации предшкольной подготовки преподавателями Института психологии и педагогики АлтГПУ были разработаны программы, рассчитанные на разный уровень подготовки ребёнка к школе и владения им русским языком: ДОП ПП «Мой мир» для детей 6–7 лет, русский язык для которых не является родным (2022), и «Я иду в школу» (2023) для детей-билингвов 5,5–7 лет (краткосрочная) и «Я иду в школу» для детей-билингвов 5,5–7 лет (долговременная) [5].

В основе содержания ДОП ПП «Мой мир» для детей 6–7 лет, русский язык для которых не является родным (2022), реализовывался подход, учитывающий самоценность самого мира дошкольного детства, и обучение в начальной школе рассматривалось как аспект образования, а не как основная его цель.

Давыдова О.И., Богославец Л.Г., авторы ДОП ПП «Мой мир» для детей 6–7 лет, русский язык для которых не является родным, обосновывают основные позиции личностного развития ребёнка на этапе предшколы: «формирование познавательной активности и познавательных процессов (образного мышления, памяти, воображения, контекстной речи);становление базиса личностной культуры ребёнка и его ценностных отношений; формирование товарищеского отношения к сверстникам, интереса и потребности к совместным занятиям с ними; развитие соподчиненности мотивов поведения, инициативы, самостоятельности; формирование коммуникативно-поведенческой рефлексии анализа своего поведения с учётом ситуаций общения и социального положения, возможных реакций окружающих» [5].

Анализ организованной работы по методическому сопровождению предшкольной подготовки будущих первоклассников российско-таджикских школ свидетельствует о том, что эффективная реализация основных типов образовательных задач в условиях предшколы включает интеллектуальные и социально-коммуникативные задачи, характеристика которых представлена в табл. 2.

Таким образом, предшкольный период можно рассматривать как главный резерв формирования творчески мыслящих людей и позволяющий создать компенсирующий механизм, способствующий нивелировать последствия различно-

Таблица 2

Типы образовательных задач при реализации программы предшкольной подготовки детей-билингвов в зарубежных школах

Интеллектуальные задачи	Социально-коммуникативные
На развитие высших психических функций: – ощущений; – восприятия; – внимания; – памяти; – мышления; – воображения; – речи	*На развитие умений:* – взаимодействовать, используя одно игровое пособие; – договариваться; – учитывать желания и интересы другого и соотносить их с собственными; – уступать; – обращаться за помощью при собственных затруднениях; – оказывать помощь товарищу при его затруднениях
На развитие умственных действий: – сравнения; – идентификации; – сериации; – анализа и синтеза; – классификации; – обобщения; – выделения рационального способа достижения цели	*На самостоятельность, самоорганизацию:* – умение выбирать пособие, партнёра, время и режим деятельности; – развитие самоконтроля; – развитие умения оценить собственные результаты
Творческие: – создание разных образов из элементов; – развитие идеи в тексте (рисунке, устном рассказе, умственном действии); – создание продукта по собственному замыслу	*По изменению позиций:* – игрока; – обучающегося; – партнёра; – наставника; – организатора; – помощника

го уровня подготовки ребёнка к обучению в начальной школе. На занятиях по предшкольной подготовке в пяти городах Таджикистана при сравнении ребёнка, посещавшего детский сад, с ребёнком, не посещавшим его, была отмечена разница между уровнем их личностного развития, мышления, проявления инициативы и общения, развёртывания сюжетов игры. Поэтому вопросы активной и содержательной организационно-педагогической работы на этапе предшкольной подготовки детей, поступающих на обучение в российско-таджикские школы, выступают актуальным направлением для будущих исследований.

В апреле – июне 2023 года для педагогов гг. Душанбе, Бохтар, Куляб, Турсунзаде, Худжанд (включая пригороды) на базе российско-таджикских школ были организованы курсы по ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма», разработанные преподавателями двух кафедр Института психологии и педагогики АлтГПУ – кафедрой дошкольного и дополнительного образования и кафедрой теории и методики начального образования. Обучение прошли 120 педагогов, работающих в образовательных учреждениях, школах, гимназиях, образовательных центрах, которые потенциально могли бы стать базой для организации предшкольной подготовки детей, поступающих в совместные российско-таджикские школы.

Анализ ответов, рассуждений и обсуждение мнений педагогов на практических занятиях, работа с диагностическими материалами в ходе текущего и итогового тестирования по программе повышения квалификации свидетельствует, что в ООРПДО Республики Таджикистан создаются оптимальные условия для ребёнка 6,5–7 лет к обучению в начальной школе, которые *открывают возможности позитивной адаптации ребёнка к обучению в начальной школе, его личностного, морально-нравственного и познавательного развития, формирования инициативы и мотивации дошкольников к разным видам деятельности; познавательных диалоговых контактов с взрослыми и ровесниками; моделирования региональной и национально-культурной среды, способствующей повышению их интереса к изучению русского языка.*

Одной из значимых проблем организации подготовки ребёнка к обучению в школе выступает отсутствие подготовленных педагогических кадров, работающих в ООРПДО и школах Республики Таджикистан.

Педагоги, имеющие подготовку в области дошкольного образования, в силу своей квалификации знают особенности развития детей шести-семилетнего возраста, организацию и содержание видов детской деятельности, специфику поддержки детских интересов инициатив. В ООРПДО нет дефицита педагогических кадров, но уровень их профессиональной подготовки в недостаточной степени соответствует современным требованиям.

Учителя школ, принимающие участие в курсах повышения квалификации, организованных в рамках методического сопровождения совместных российско-таджикских школ, недостаточно знают специфику возрастного периода старших дошкольников, содержание основных видов деятельности (игровой, учебно-игровой, познавательной, коммуникативной) детей 6,5–7 лет, не имеют опыта работы с детьми этого возраста и в этой связи представляют более неблагоприятную профессиональную группу для организации подготовки ребёнка 6,5–7 лет к обучению в начальной школе.

Поэтому организация курсов повышения квалификации по ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма» была ориентирована в первую очередь на учителей школ. Участниками курсов были учителя, имеющие разные специальности – учитель начальной школы, русского языка, английского языка, педагог-психолог и т. д. Следовательно, организация занятий со слушателями курсов потребовала ряд изменений в имеющейся структуре формирования профессиональных компетентностей педагогов, реализующих предшкольную подготовку, которые дали бы возможность интегрировать фундаментальность профессиональных базовых знаний педагогов с использованием ими форм и методов, соответствующих работе с детьми 6,5–7 лет на основе практико-ориентированного и компетентностного подходов.

Майер А.А. обозначает понятие «компетентность» как «уровень образованности» [6]. При этом совершенствование уровня образованности педагога зарубежной школы, осуществляющего предшкольную подготовку, которая соответствовала бы современным требованиям образования, включает *готовность педагога решать возникающее проблемы данного вида деятельности с учётом возрастной специфики детей; готовность к проектированию современной предметно-развивающей среды с учётом поставленных задач подготовки ребёнка к школе; готовность учитывать уровень владения ребёнком русским языком при организации разных видов деятельности – групповой и индивидуальной, игровой и учебно-игровой; готовность применять на практике современные образовательные технологии, обусловленные спецификой данного возраста.*

Как отмечает А.А. Майер, «с позиций компетентностного подхода уровень образованности педагогов учитывает их способность решать проблемы различной степени сложности на основе полученных знаний» [6]. Мы полагаем, что компетентностный подход не отрицает значения знаний, которые могут иметь различную ценность, но увеличение их объёма не означает повышения уровня образованности педагога зарубежной школы в области предшкольного образования. Профессиональная деятельность педагога, осуществляющего подготовку ребёнка 6,5–7 лет к поступлению в совместные с Россией зарубежные школы, должна быть ориентирована на решение таких задач, как *формирование мотивационной готовности ребёнка к обучению в начальной школе; поддержка интереса к изучению русского языка и культуры.*

При этом педагог, осуществляющий данный вид деятельности, должен иметь следующие профессиональноз начимые компетенции:

– проектирование собственной педагогической практики, связанной с решением актуальных задач в области подготовки ребёнка к поступлению в начальную школу;

– разработка ДОП ПП с учётом разного уровня владения русским языком детьми;

– использование методов, приёмов, форм организации воспитательно-образовательного процесса с учётом общей готовности детей к обучению в школе и адекватным уровню владения русским языком детьми;

– организация сопровождения ребёнка и его семьи при поступлении в начальную школу;

– проведение целенаправленной работы с родительским заказом на получение образования по программам российских школ.

Исходя из различных классификаций исследователей (В.А. Крутецкий, О.А. Абдулина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) [7], отметим перечень характерных для педагога общепрофессиональных и специальных умений, важных в условиях подготовки ребёнка к поступлению в совместные зарубежные образовательные организации.

Аналитические умения:

– анализ выбора содержания основных видов детской деятельности на этапе предшколы;

– проектирование целостного воспитательно-образовательного процесса с учётом возрастных особенностей детей, принципов практико-ориентированного, культурологического и компетентностного подходов.

Проективные умения:

– перевод цели и содержания ДОП ПП в конкретные педагогические задачи;

– использование дидактического, наглядного, демонстрационного материалов, адекватных возрастным особенностям детей шести-семилетнего возраста, их потенциальным интересам;

– отбор содержания, форм и методов подготовки ребенка к школе в их оптимальном сочетании;

– использование системы поощрений, одобрений и похвалы детей.

Прогностические умения:

– определение цели подготовки ребёнка к обучению в начальной школе с учётом российской программы;

– планирование коллективной и самостоятельной деятельности детей;

– организация сопровождения родителей в соответствии с их заказом на получение образования детьми по программам российских школ.

Информационные умения:

– построение изложения учебного материала в соответствии с целями и задачами подготовки ребёнка к обучению в школе;

– владение информационными технологиями при проведении занятий с детьми;

Организационно-коммуникативные умения:

– установление эмоционально-положительного контакта с группой детей;

– реализация практико-личностного общения с детьми с учётом разного уровня их владения русским языком.

Творческие умения:

– развитие своего творческого потенциала при использовании нетрадиционных видов продуктивной детской деятельности (валяние из шерсти, роспись по глине, оригами, квиллинг и пр.) в процессе предшкольной подготовки.

Рефлексивные умения:

– анализ и рефлексия результатов деятельности детей в процессе подготовки к обучению в начальной школе;

– анализ эффективности применяемых форм и методов предшкольной подготовки;

– анализ продуктивности использования демонстрационного материала, технических средств обучения в условиях подготовки к обучению в начальной школе.

Кроме того, в условиях реализации образования в совместных зарубежных школах необходимо учитывать формирование следующих профессиональных компетенций:

– мобильно адаптироваться к требованиям реализации содержания современных программ предшкольной подготовки;

– оценивать возникшие проблемные ситуации в профессиональной деятельности;

– рефлексировать собственную педагогическую деятельность, находить пути её совершенствования;

– выбирать оптимальные способы своей профессиональной деятельности и её изменения с учётом результатов деятельности детей в предшколе;

– способность к самообразованию, повышению собственной квалификации.

По результатам опроса и анкетирования слушателей курсов повышения квалификации в Республике Таджикистан (опрошено 120 педагогов) был выявлен уровень сформированности их некоторых педагогических умений (аналитических, информационных, рефлексивных).

На диаграмме 1 (рис. 1) представлен уровень аналитических, информационных и рефлексивных умений на начало реализации ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма».



Рис. 1. Результаты опроса слушателей на начало реализации ДПП ПК

Анализ полученных результатов свидетельствует, что уровень аналитических умений педагогов зафиксирован в максимальном диапазоне 57%; информационных – 54%, рефлексивных – 58%.

По результатам завершения ДПП ПК «Педагогическое сопровождение организации предшкольной подготовки детей 5–7 лет в условиях билингвизма» был проведён повторный опрос среди слушателей курсов, результаты которого представлены в диаграмме 2 (рис. 2).

Анализ ответов слушателей позволил заключить, что уровень сформированности аналитических, информационных и рефлексивных умений слушателей имеет положительную динамику. Более подробный анализ полученных результатов авторами статьи не планировался в связи с недостаточной выборкой участников опроса, поэтому представленные в диаграммах результаты опроса носят иллюстративный характер.

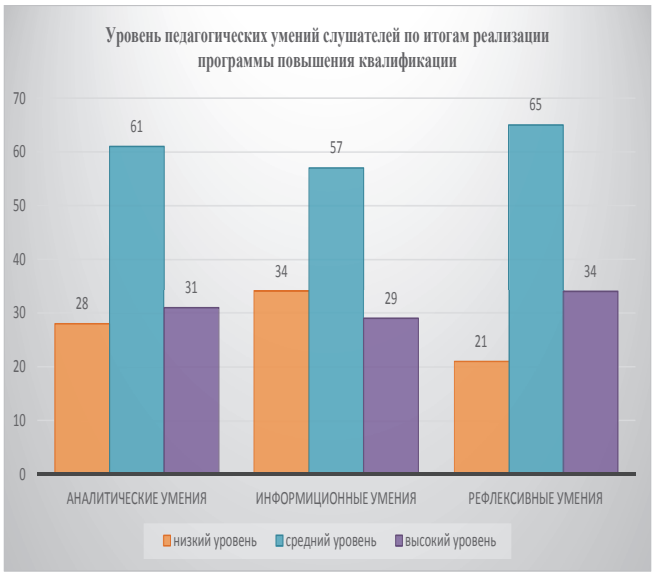


Рис. 2. Результаты опроса слушателей по итогам реализации ДППК

Для дальнейшего рассмотрения обозначенной проблемы нами был использован SWOT-анализ («S» – strengths – «сильные стороны», «W» –weaknesses – «слабые», «O» –opportunities – «возможности», «T» –threats – «угрозы») [8], на основе полученных опросов, анкетирования 120 слушателей курсов по ДПП ПК.

Педагогами (они условно были разделены нами на две группы: учителя школ и педагоги дошкольного образования) был составлен общий список вопросов и проблем по организации предшкольной подготовки детей 6,5–7 лет, поступающих в российско-таджикские школы. Обозначенные вопросы и проблемы педагогов были систематизированы нами по категориям SWOT-анализа. Представим полученные результаты.

I. Вопросы и проблемы предшкольного образования детей за рубежом (на примере Республики Таджикистан), выделенные учителями начальной школы, учителями русского языка, английского языка, психологами, педагогами дополнительного образования и т. д.

«S»: наличие ДОП ПП для детей 6,5–7 лет по подготовке детей к школе: краткосрочной и долговременной; возможность пройти повышение квалификации в области подготовке ребёнка к поступлению в школу с обучением на русском языке; оценка результатов своей деятельности по подготовке к школе детей в процессе их школьного обучения.

«W»: отсутствие возможности для реализации ДОП ПП по подготовке ребёнка к школе для детей 6,5–7 лет на всей территории страны; отсутствие достаточного количества подготовленных педагогов для работы с детьми 6,5–7 лет, прошедших повышение квалификации по организации подготовки детей в школы с обучением на русском языке; отсутствие в организациях, где осуществляется предшкольная подготовка, предметно-развивающей среды, соответствующей возрастным особенностям детей 6–7 лет [8].

«O»: расширение реализации ДОП ПП для детей 6,5–7 лет по подготовке к школе с обучением на русском языке на всей территории страны; увеличение количества педагогов, прошедших повышение квалификации по организации предшкольной подготовки; повышение компетентности родителей на специально организованных курсах при образовательных организациях; участие в совместных российско-таджикских проектах, вебинарах, совместных мероприятиях.

«T»: отсутствие методических материалов для учителей, необходимых для подготовки ребенка-билингва к школе по программе российских школ; отсутствие преемственности в подготовке детей к школе с требованиями совместных российско-таджикских школ; незнание родителями требований к подготовке детей к обучению в начальной школе в совместных российско-таджикских школах.

II. Вопросы и проблемы предшкольного образования детей за рубежом (на примере Республики Таджикистан), выделенные педагогами дошкольных образовательных учреждений:

«S»: наличие ДОП ПП для детей дошкольного возраста по подготовке к школе: краткосрочной и долговременной; специальная профессиональная подготовка воспитателей к реализации предшкольной подготовки с обучением детей в школах с преподаванием на русском языке; наличие активной предметно-развивающей среды, соответствующей возрасту детей в ООРПДО; использование элементов проблемного и развивающего обучения при организации занятий по подготовке детей к школе; социопсихолого-педагогическое сопровождение детей и родителей в процессе предшкольной подготовки к поступлению в школу с обучением на русском языке; укомплектованность методического кабинета ООРПДО специальной литературой по подготовке детей к школе.

«W»: отсутствие программ по подготовке к школе с детьми разного уровня речевого развития; недостаточность информационной поддержки родителей де-

тей, не посещающих ООРПДО, для поступления в школу с обучением на русском языке; отсутствие консультационных центров помощи для педагогов и родителей по подготовке к поступлению детей в совместно-российские школы Таджикистана [9].

«О»: повышение квалификации педагогов по программе предшкольной подготовке детей 6,5–7 лет; участие в совместных российско-таджикских мероприятиях: вебинарах, консультациях, конкурсах; организация дополнительного образования для дошкольников через спортивные секции, студии, кружки и т. д.; проведение индивидуальных платных занятий по подготовке ребёнка к школе с учётом запросов на данный вид услуг родителей, мотивированных на поступление их ребёнка в совместные российско-таджикские школы.

«Т»: невостребованность интеллектуального продукта педагогического коллектива ООРПДО, включая наработанный опыт по подготовке детей к школе учителями школ; несовпадение социального заказа родителей на подготовку ребёнка к школе (умение читать, писать) и требований к подготовке ребёнка к школе, изложенных в программах совместных российско-таджикских школ.

Представленный анализ показал чёткое осознание педагогами вопросов и проблем в системе подготовки детей к поступлению в начальную школу, выявил возможности, которые следует преодолевать или использовать в системе общего образования [8]. Возможно, подобный анализ, проведённый в других странах, в более масштабном исследовании позволит скорректировать имеющиеся противоречия и обозначить содержательную направленность для организации преемственности в сфере дошкольного образования и начального звена школ, работающих за рубежом по российским программам.

Успешность реализации предшкольного образования за рубежом зависит в первую очередь от качественной подготовки высококвалифицированных кадров – как учителей, так и педагогов дошкольного образования. Воспитатель или учитель должен уметь *анализировать выбор содержания основных видов детской деятельности на этапе предшколы; проектировать целостный воспитательно-образовательный процесс, адекватный возрастным особенностям детей; определять цели подготовки ребёнка к обучению в начальной школе с учётом программы совместных российско-таджикских школ; планировать методическое сопровождение родителей в соответствии с их заказом на получение образования детьми по программам российских школ; качественно использовать доступный дидактический, наглядный, и демонстрационный материал; владеть информационно-коммуникативными средствами и технологиями при проведении занятий с детьми; реализовывать общение с детьми с учётом разного уровня владения ими русского языка.*

Педагог зарубежной школы, осуществляющий подготовку ребёнка, должен иметь прочные знания в области психологии и педагогики дошкольного детства, ориентироваться в современных концепциях образования, владеть технологиями организации игровой, творческой, познавательной, речевой деятельности детей 6,5–7 лет, методами формирования мотивационной сферы старшего дошкольника, уметь строить отношения сотрудничества с обучающимися и их родителями.

Именно эти позиции создают перспективу дальнейших исследований в области организации методического сопровождения педагогов совместных с Россией зарубежных школ, в первую очередь осуществляющих подготовку ребёнка к обучению в начальной школе.

Библиографический список

1. Майер А.А., Колмогорова Л.С., Никитина Л.А. и др. *Вариативные модели предшкольной подготовки детей на региональном уровне*: коллективная монография Барнаул: АлтГПА, 2012.
2. Давыдова О.И., Майер А.А. *Организационно-методические условия предшкольной подготовки детей*. Санкт-Петербург: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
3. Фуряева Т.В. *Сравнительная педагогика. Дошкольное образование*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт. 2023.
4. Оберемко О.Г. Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения. *Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании*: коллективная монография. Нижний Новгород: НГЛУ. 2020: 129–143.
5. Давыдова О.И. «Мой мир»: базис личностной культуры детей 5–6 лет. *Управление ДОУ*. 2008; № 7: 82–91.
6. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. *Управление ДОУ*. 2007; № 1: 8–14.
7. Давыдова О.И., Богославец Л. Анализ управленческой деятельности дошкольного образовательного учреждения в режиме развития. *Управление ДОУ*. 2006; № 6: 10–20.
8. Давыдова О.И. Проблемы предшкольного образования Алтая (позиция учителей начальных классов школ и педагогов ДОУ). *Начальная школа плюс До и После*. 2014; № 2: 56–59.
9. Давыдова О.И. Работа с семьёй в процессе предшкольной подготовки детей. *Начальная школа плюс До и После*. 2008; № 12: 9–13.

References

1. Majer A.A., Kolmogorova L.S., Nikitina L.A. i dr. *Variativnye modeli predshkol'noj podgotovki detej na regional'nom urovne*: kollektivnaya monografiya Barnaul: AltGPA, 2012.
2. Davydova O.I., Majer A.A. *Organizacionno-metodicheskie usloviya predshkol'noj podgotovki detej*. Sankt-Peterburg: OOO Izdatel'stvo «DETSTVO-PRESS», 2012.
3. Furyaeva T.V. *Sravnitel'naya pedagogika. Doshkol'noe obrazovanie*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt. 2023.
4. Oberemko O.G. Osuschestvlenie mezhkul'turnogo dialoga kak faktor uspeshnogo inoyazychnogo professional'nogo obscheniya. *Novye podhody v lingvistike i pedagogicheskom obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU. 2020: 129-143.
5. Davydova O.I. «Moj mir»: bazis lichnostnoj kul'tury detej 5-6 let. *Upravlenie DOU*. 2008; № 7: 82-91.
6. Majer A.A. Model' professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. *Upravlenie DOU*. 2007; № 1: 8-14.
7. Davydova O.I., Bogoslavec L. Analiz upravlencheskoj deyatel'nosti doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v rezhime razvitiya. *Upravlenie DOU*. 2006; № 6: 10-20.
8. Davydova O.I. Problemy predshkol'nogo obrazovaniya Altaya (poziciya uchitelej nachal'nyh klassov shkol i pedagogov DOU). *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2014; № 2: 56-59.
9. Davydova O.I. Rabota s sem'ej v processe predshkol'noj podgotovki detej. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2008; № 12: 9-13.

Статья поступила в редакцию 06.06.24

УДК 37.013.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-61-63

Dolgopolova V.A., *teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: dolgopolova.viktoria@yandex.ru*

A SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF CORRECTIONAL SCHOOLS IN THE CRIMEA. The article explores the implementation of a system approach to the study of correctional schools in the Republic of Crimea. The author reveals the nature of the system approach, which holistically investigates the sphere of correctional education and determines the correctional school as a dynamically developing educational organization, whose activity involves integrity, hierarchical structure, structuring, multiple models, systemic consistency. It is necessary to consider the role of the government, demographic trends and participants of the educational process in order to implement the system approach in correctional schools. The article presents the main components of the Crimean correctional schools system, which depends on the socio-economic, national and cultural characteristics of the region and state. The original groups of components consist of organizational and managerial, educational, and social and adaptation ones. It is advisable to develop the educational structure of existing correctional schools, taking into account the allocated structure of the system of correctional schools, and to improve conditions for the social adaptation of students with disabilities in a correctional educational environment. It is projected to develop a model for the social adaptation of children with disabilities in a correctional educational environment and determine the level of this adaptation by levels of general education.

Key words: **system approach, correctional schools, components of system approach, students, disabilities, management, educational organization, system**

В.А. Долгополова, *преп., ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: dolgopolova.viktoria@yandex.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ КРЫМА

Статья посвящена рассмотрению системного подхода к исследованию коррекционных школ Республики Крым. Раскрыта сущность системного подхода, который позволяет целостно исследовать сферу коррекционного образования и определить коррекционную школу как динамично развивающуюся образовательную организацию, которой присущи целостность, иерархическая структура, структурирование, множественность моделей, системная согласованность. Необходимо учитывать роль государства, демографические тенденции и участников образовательного процесса для реализации системного подхода в коррекционных школах. Выделены основные компоненты системы коррекционных школ Крыма, которые подчинены социально-экономическим, национально-культурным особенностям региона и государства. Уникальными являются группы компонентов: организационно-управленческая, образовательно-воспитательная и социально-адаптационная. Целесообразно развивать образовательную структуру действующих коррекционных школ с учетом выделенной структуры системы коррекционных школ и совершенствовать условия социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционной образовательной среде. Перспективным является разработка модели социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционной образовательной среде и определение уровня указанной адаптации по уровням общего образования.

Ключевые слова: **системный поход, коррекционные школы, компоненты системного подхода, учащиеся, ограниченные возможности здоровья, управление, образовательная организация, система**

С каждым годом количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) увеличивается, в связи с этим актуальной проблемой является их обучение, воспитание и развитие в коррекционной образовательной среде. Это происходит в различных коррекционных школах в соответствии со специальными образовательными стандартами.

Современная коррекционная школа, деятельность которой ориентирована на получение детьми с ОВЗ общего образования, адаптирована к потребностям их социализации. Такие школы нацелены на создание условий, способствующих приобретению этими детьми навыков, необходимых для ориентации в повседневной жизни, социального взаимодействия и решения образовательных задач. По мере того как дети с ОВЗ развивают свою социальную адаптацию и интегрируются в более широкие социальные рамки, руководителям коррекционных школ становится необходимо принимать обоснованные решения. Так возникает необходимость тщательно организовать этот процесс, установив поддающиеся измерению цели, оценив фактическое состояние образовательного процесса, выявив тенденции, сформулировав стандарты оптимизации и внедрив эффективные методологии.

Актуальность исследования вызвана тем, что образовательная структура коррекционной школы уникальна; она представляет собой сложную архитектуру с множеством компонентов и связей со вспомогательными секторами, такими как здравоохранение, социальное обеспечение, культура, лечебная физкультура и различные общественные организации. На ее развитие влияет концептуальная суть коррекционной педагогики, включающая в себя сеть социальных влияний, которые формируют сотрудничество между разнообразной командой специалистов в области образования (включая воспитателей, учителей-логопедов, дефектологов, психологов) и учащимися, которыми они руководят.

На фоне интеграции Крымского полуострова в Российскую Федерацию и культурной переоценки национальных и нравственных ценностей коррекционные школы в регионе претерпели значительные преобразования. Эволюция этих образовательных организаций идет параллельно с более широкими социально-экономическими, политическими и культурными изменениями в крымском обществе. Для понимания траектории развития коррекционных школ Республики Крым (далее – *Крым*) важно обосновать необходимость использования системного подхода, который рассматривает их как сложную социально-педагогическую систему и позволяет выделить значимые компоненты системы коррекционного образования, объединенные в интересах достижения единой цели. Они обеспечивают целостность исследуемой системы благодаря взаимосвязи и взаимозависимости ее компонентов и позволяют спрогнозировать потенциальные будущие разработки. Изменение одного из компонентов приводит к реорганизации всей системы.

Цель исследования – рассмотреть системный подход к исследованию коррекционных школ Крыма. Задачи исследования – раскрыть сущность системного подхода в коррекционной педагогике; выделить основные компоненты системы коррекционных школ Крыма. Научная новизна представлена уникальными группами компонентов, составляющих структуру системы крымских коррекционных школ. К теоретической значимости отнесено определение образовательной структуры в современных коррекционных школах и обоснование внедрения системного подхода в крымских коррекционных школах для совершенствования условий социальной адаптации учащихся с ОВЗ. Практическая значимость характеризуется тем, что системный подход может быть реализован в коррекционных школах разных регионов страны с учетом текущих условий социальной адаптации учащихся в коррекционной образовательной среде.

Системный подход в коррекционной педагогике

Для современной образовательной системы, в том числе обслуживающей коррекционные школы, характерно разнообразие управленческих структур и внедрение множества педагогических подходов. Разнообразие образовательных предложений, множество траекторий, по которым может идти образовательная организация, и быстро меняющаяся внешняя среда требуют пристального внимания к управлению системой образования. Это подчеркивает острую необходимость воспринимать коррекционные школы как многогранную социальную единицу с сетью взаимосвязанных компонентов, а также как организацию, динамично развивающуюся в сети взаимодействий и социальных связей.

Системный подход, являющийся ключевым теоретическим направлением в современной науке, позволяет целостно исследовать сферу коррекционного образования. Этот подход исследует связь и взаимовлияние различных явлений и процессов во внешнем мире, что поощряет комплексное и междисциплинарное изучение эволюции системы образования и динамики ее функционирования в коррекционных школах.

Начиная с 1970-х годов, в педагогике начал применяться системный подход для активизации процесса обучения. Такие выдающиеся личности, как В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.. Ильина, М.С. Каган и другие, внесли свой вклад в научную литературу, исследующую сущность, структуру и динамическую роль образования через призму этого подхода. По мере того, как наступало новое тысячелетие, сфера применения системного подхода расширялась, переходя к практическому применению, которое интегрирует альтернативные методологии и пересекается с ними. В современной теории образования системный подход признан фундаментальным направлением методологических исследований и практического применения, предполагающим анализ объектов как взаимосвязанных систем.

В трудах В.Г. Афанасьева [1], И.В. Блауберга [2], Б.Л. Вульфсона [3], В.Н. Садовского [4], Э.Г. Юдина [5] описаны ключевые критерии и руководящие принципы системного подхода, которые могут быть приложены к коррекционному образованию:

– целостность, при которой ценится как целостность системы в целом, так и ее роль как компонента в рамках более крупной конструкции;

– иерархическая структура, отражающая многоуровневое расположение элементов системы; при этом компоненты более низкого уровня подчинены компонентам более высокого уровня;

– структурирование как аналитическая основа для элементов системы и их взаимодействия в рамках установленной организационной архитектуры;

– множественность моделей, способствующая использованию различных моделей для описания элементов системы и единого целого;

– системная согласованность, которая обеспечивает всестороннее воплощение системных характеристик объекта [6].

Для реализации системного подхода в коррекционных школах необходимо учитывать факторы, влияющие на профессиональную подготовку специалистов, работающих с детьми с ОВЗ:

– государство, оказывающее преимущественное влияние на коррекционные школы посредством стратегических образовательных инициатив, законодательной базы и финансового обеспечения;

– демографические тенденции, касающиеся детей с ОВЗ;

– участники образовательного процесса, включая как преподавателей, так и учащихся с ОВЗ.

Основные компоненты системы коррекционных школ Крыма

В контексте системного подхода объект исследования рассматривается как целостность, которую составляет совокупность элементов, между которыми устанавливаются связи и зависимости, а также осуществляется связь самого объекта с внешней средой. Целостность объекта познается через оценку и анализ свойств его элементов и наоборот – когда целостная характеристика этого объекта определяет специфику элементов системы. Структура системы отражается во взаимосвязях, которые определяют ее организационную структуру и внутреннюю форму, включая переплетение сложных связей между компонентами, составляющими целостное единство [7; 5].

Под системой коррекционных школ понимаем совокупность компонентов, которые подчинены социально-экономическим, национально-культурным особенностям региона и государства. В данные условия должны быть включены такие компоненты, которые раскрывают особенности организационно-управленческих, образовательных и контрольно-аттестационных элементов.

Данное исследование распределяет элементы системы коррекционных школ Крыма на три основные, четко выраженные группы: организационно-управленческую, образовательно-воспитательную и социально-адаптационную. В свою очередь, каждая группа обладает оригинальными компонентами, описанными далее.

1. Организационно-управленческая структура, которая включает:

– управление коррекционной школой. Руководство коррекционных школ действует в рамках законодательства Российской Федерации и устава школы. Директор школы, имеющий сертификат и опыт работы в этой специализированной области, берет на себя руководство, отчитываясь перед родителями, государством и обществом в соответствии со своими должностными обязанностями, трудовым договором и требованиями устава.

– Административно-управленческий персонал. Администрация в коррекционных школах работает по четырехуровневой системе. Директор, являющийся вершиной этой архитектуры, организует систему управления коррекционной школой и распределяет роли персонала, обеспечивая гармоничное управление всеми подразделениями. Руководитель также способствует налаживанию продуктивных связей с местными и вышестоящими органами власти. Второй управленческий уровень включает в себя традиционные структуры, такие как педагогический совет, собрания персонала и профсоюзные органы; при этом коллективное собрание персонала утверждает стратегию развития образовательной организации. Заместители и руководители методических подразделений составляют третий уровень, в то время как основной, четвертый уровень включает учителей и вспомогательные службы в коррекционной школе.

К методам координации в рамках школьной управленческой команды отнесены обсуждение на педагогическом совете, включая анализ работы, диагностику, корректирующие действия, принятие решений и их исполнение; консультации с руководством; стратегическое планирование работы; директивы и приказы.

– Критерии и требования для поступления в коррекционную школу. Стандарты приема и контрольные показатели предусматривают, что помещение ребенка в такую образовательную организацию требует согласия родителей и одобрения психолого-медико-педагогической комиссии. По окончании обучения выпускники получают документ государственного образца, подтверждающий их уровень образования.

2. Образовательно-воспитательная структура содержит:

– образовательные программы. Преподаватели коррекционных школ несут ответственность за организацию и создание стратегии образовательного процесса. Они разрабатывают индивидуальные учебные планы для каждого учащегося, учитывая уникальные потребности их личности;

– формы и методы обучения. Обучение в коррекционной школе предполагает использование коррекционных и образовательных стратегий, разработанных специально для различных групп учащихся. Универсальные методы обучения адаптируются и используются особым образом, объединяя различные методы для достижения синергетического эффекта. В сфере образования этот подход выступает в качестве отдельного функционального компонента, цель которого четко согласована с достижением конкретных целей, решением образовательных задач, обеспечением овладения соответствующим материалом и направлением к ожидаемому результату.

К факторам, влияющим на выбор методов обучения, относятся отклонения в развитии учащихся, которые препятствуют их способности в полной мере воспринимать информацию, представленную через слуховые, визуальные и сенсорно-тактильные каналы, что требует корректировки методов обучения. Более того, определенные проблемы в индивидуальном развитии учащегося с ОВЗ могут привести к зависимости от стратегий визуального мышления, усложнить развитие вербального и аналитического мышления и, следовательно, ограничить применение логических и гностических методов в коррекционной образовательной среде. В результате преподаватели часто предпочитают индуктивные методы наряду с объяснительными, демонстративными, репродуктивными и – в меньшей степени – исследовательскими стратегиями обучения;

– материально-техническая база. Коррекционные школы оснащены материально-техническими средствами, которые способствуют адаптации учащихся с ОВЗ к различным аспектам их жизни, включая образование, уход, питание и медицинское обслуживание;

– учебники. Используется одобренный на федеральном уровне комплект учебников, среди которых специализированные тексты, утвержденные Научно-методическим советом по учебникам Министерства образования и науки РФ после положительного академического (включающего историко-культурный анализ текстов по истории России), педагогического, социального, этнокультурного и регионального анализов;

– контроль в коррекционном образовательном процессе;

– внеклассные и внешкольные мероприятия, направленные на развитие учащихся с ОВЗ.

3. В социально-адаптационную структуру входят:

– социально-бытовая ориентировка. Важнейший компонент социального участия, социальная акклиматизация, позволяет учащимся коррекционных школ активно взаимодействовать с общественными структурами, погружаться в общественную и профессиональную жизнь, соответствовать общественным стандартам, ассимилироваться в культуре группового общения и ориентироваться в личном образе жизни. Разработанная учебная программа социально-бытовой ориентировки направлена на развитие компетенций, которые способствуют успешному вовлечению учащихся с ОВЗ в общественную жизнь и способствуют их целостному развитию;

– дополнительные занятия по социальной адаптации. Система образования в коррекционных школах также уделяет приоритетное внимание социальной интеграции и ассимиляции детей с индивидуальными образовательными требованиями, подразумевая, что, помимо приобретения академических знаний, им предоставляются возможности для развития социальных компетенций, участия в гражданской деятельности и налаживания взаимодействия со сверстниками. Усилия этих образовательных организаций направлены на содействие интеграции детей с ОВЗ в основную образовательную среду и общество.

Проведенное исследование позволило выявить особенности реализации системного подхода в коррекционной образовательной среде благодаря раскрытию его сущности в контексте коррекционной педагогики и выделению основных компонентов системы коррекционных школ Крыма. В этом отношении уникальным является определение структуры системы крымских коррекционных школ, представленной организационно-управленческой, образовательно-воспитательной и социально-адаптационной группами компонентов. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных групп проявляется в процессе работы коррекционных школ Крыма в соответствии с современными тенденциями адаптации потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья к социализации.

Результаты исследования обогащают содержание коррекционной педагогики в вопросах качественной организации работы российских коррекционных школ в современных социально-экономических условиях, а также в плане актуализации стратегических образовательных инициатив, направленных на совершенствование социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В этом ключе целесообразно развивать образовательную структуру действующих коррекционных школ с учетом организационно-управленческой, образовательно-воспитательной и социально-адаптационной групп компонентов, а также совершенствовать условия адаптации учащихся в коррекционной образовательной среде для решения образовательных задач и вопросов социального взаимодействия.

Перспективным является включение представленных компонентов системы коррекционных школ в разработку модели социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционной образовательной среде. Также целесообразно определение степени указанной адаптации по уровням общего образования: дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, что позволит в будущем определить готовность детей с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в основную образовательную среду и общество.

Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. *Системность и общество*. Москва: Политиздат, 1980.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
3. Вульфсон Б.Л. Прогностические модели систем образования для объединенной Европы. *Прогностические модели систем образования в зарубежных странах*. Москва, 1994.
4. Садовский В.Н. *Основания общей теории систем*. Москва: Наука, 1974.
5. Юдин Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности*. *Методологические проблемы современной науки.* Москва: Наука, 1978.
6. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов*. Москва: Высшая школа, 1989.
7. Ананьин Г.Е. *Реализация системного подхода в теории воспитания 1970-х годов – начале XXI века*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2011.

References

1. Afanas'ev V.G. *Sistemnost' i obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1980.
2. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
3. Vul'fson B.L. Prognosticheskie modeli sistem obrazovaniya dlya ob`edinennoj Evropy. *Prognosticheskie modeli sistem obrazovaniya v zarubezhnyh stranah*. Moskva, 1994.
4. Sadovskij V.N. *Osnovaniya obschej teorii sistem*. Moskva: Nauka, 1974.
5. Yudin `E.G. *Sistemnyj podhod i princip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki.* Moskva: Nauka, 1978.
6. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki studentov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
7. Anan'in G.E. *Realizaciya sistemnogo podhoda v teorii vospitaniya 1970-h godov – nachale XXI veka*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2011.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-64-66

Zhavoronko E.S., *senior teacher, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: ya_zhavoronko@mail.ru*
Niyazova A.A.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: dekanspf@mail.ru*

DIGITAL COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE FUNCTIONAL-ROLE REPERTOIRE OF A MODERN TEACHER. The article is significant due to the rapid evolution of the education system, particularly the incorporation of information, communication, and digital technologies into the learning process. In the context of these changes, a teacher's digital competence comes to the fore, becoming critical for his professional development. Teachers who are proficient in digital technologies are able not only to adapt educational material to the individual needs of students, but also to significantly increase their motivation in learning. Teachers with digital skills will be able to effectively use various interactive platforms and tools to improve the educational outcomes of students. Digital competence allows a teacher to be competitive in the labor market, expand his professional horizons and meet modern requirements of the educational environment. The article presents results of a study of digital competence necessary for student-future teachers to successfully implement a functional-role repertoire in a digital educational environment.

Key words: **digital competence of teacher, digital educational environment, functional-role repertoire**

Е.С. Жаворонко, *ст. преп., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: ya_zhavoronko@mail.ru*
А.А. Ниязова*, д-р пед. наук, проф., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: dekanspf@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В данной статье отражены результаты исследования уровня сформированности цифровой компетентности у студентов – будущих педагогов, необходимой для успешной реализации функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде. Актуальность статьи обусловлена стремительными изменениями в системе образования, в частности внедрением в образовательный процесс информационно-коммуникационных и цифровых технологий. В контексте этих изменений цифровая компетентность учителя выходит на передний план, становясь критически важной для его профессионального развития. Также важность цифровой компетентности педагога усиливается в условиях постоянно меняющегося цифрового мира, где новые инструменты и устройства могут значительно обогатить учебный процесс. Учителя, владеющие цифровыми технологиями, способны не только адаптировать учебный материал под индивидуальный запрос обучающихся, но и значительно повысить их мотивацию в обучении. Учителя, обладающие цифровыми навыками, смогут эффективно использовать различные интерактивные платформы и инструменты для повышения образовательных результатов обучающихся. Цифровая компетентность позволяет учителю быть конкурентоспособным на рынке труда, расширять свои профессиональные горизонты и отвечать современным требованиям образовательной среды.

Ключевые слова: **цифровая компетентность учителя, цифровая образовательная среда, функционально-ролевой репертуар**

В современном мире роль учителя претерпевает значительные изменения, особенно на фоне быстрого развития цифровых технологий. К числу основных целей профессиональной подготовки учителей можно отнести освоение цифровых инструментов и платформ для обучения, интеграцию цифровых ресурсов в учебный процесс и др. Сегодня профессиональная подготовка будущих педагогов актуализирует необходимость развития навыков работы с цифровыми технологиями и ресурсами, позволяющими расширить функционально-ролевой репертуар учителя, делая его способным не только передавать знания, но и формировать у учащихся компетенции, необходимые для успешной жизни в информационном обществе.

Актуальность темы исследования обусловлена нормативно-правовыми документами, такими как Федеральный проект «Цифровая образовательная среда на 2019–2024 годы» [1], Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [2] и др., отражающими необходимость качественной подготовки будущего педагога, способного осуществлять профессиональную деятельность в цифровой образовательной среде. Цель нашего исследования – выявить уровень сформированности цифровой компетентности у студентов – будущих педагогов. Задачи исследования: определить компонентный состав цифровой компетентности педагогов в образовательном процессе вуза на основе анализа научно-педагогической литературы. В работе

Таблица 1

Структура цифровой компетентности

№ п/п	Компетентность	Характеристика	Автор
1.	Общепользовательская компетентность	Умение работать с цифровыми устройствами и программным обеспечением, основы информационной безопасности, умение ориентироваться в Интернете и эффективно использовать цифровые ресурсы	Картукова А.А. [6]
2.	Общепедагогическая компетентность	Умение создавать цифровые образовательные ресурсы, использовать цифровые технологии в образовательном процессе, а также анализировать и оценивать эффективность и качество цифрового обучения	Картукова А.А. [6]
3.	Предметно-педагогическая компетентность	Умение интегрировать цифровые технологии в учебный процесс по определенной предметной области, анализировать потребности учащихся и выбирать подходящие цифровые инструменты для обучения	Картукова А.А. [6]
4.	Информационная и медиакомпетентность	Умение создавать и работать с мультимедийными материалами, критически анализировать информацию, представленную в виде мультимедийных ресурсов, и эффективно коммуницировать через мультимедийные каналы.	Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. [7], Дудина О.В., Горубнова Т.В. [8] Ковчур С.А. [9]
5.	Коммуникативная компетентность	Умение эффективно коммуницировать в цифровой среде, включая навыки совместной работы над проектами, виртуальные коммуникации и умение оценивать и адаптировать стиль коммуникации в зависимости от аудитории.	Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. [7] Ковчур С.А. [9]
6.	Техническая компетентность	Умение эффективно использовать цифровые устройства и программное обеспечение, настройку и обслуживание технических устройств, умение решать возникающие при работе с ними проблемы.	Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. [7]
7.	Потребительская компетентность	Умение критически осмысливать и оценивать информацию, представленную в цифровой среде, понимать принципы работы цифровых технологий и грамотно использовать цифровые ресурсы	Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. [7], Дудина О.В., Горубнова Т.В. [8]
8.	Профессионально-деятельностная компетентность	Умение применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности, осуществлять цифровую обработку данных, проводить онлайн-консультации и презентации, эффективно использовать цифровые инструменты для достижения профессиональных целей	Ковчур С.А. [9]

Таблица 2

Компонентный состав цифровой компетентности учителя

№ п/п	Компонент	Характеристика	Автор
1.	Когнитивный компонент	Знания в области цифровых технологий, способность к творческому подходу в профессиональной деятельности	Спиридонова Ю.С. [9] Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. [10]
2.	Деятельностный компонент	Комплексный набор умений и навыков, необходимых педагогу для эффективного использования цифровых технологий в образовательной деятельности и обучении учащихся	Спиридонова Ю.С. [9] Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. [10]
3.	Технологический компонент	Эффективное использование цифровых технологий и контента	Martin S., Lopez-Rey A. [11]
4.	Мотивационно-личностный	Осознанное применение цифровых технологий в педагогической деятельности	Спиридонова Ю.С. [9] Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. [10]
5.	Рефлексивно-оценочный	Способность к самостоятельному осознанию пробелов в знаниях в области цифровых технологий	Спиридонова Ю.С. [9], Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. [10]

над статьей применялись следующие методы исследования: анализ литературы, законодательных и нормативно-правовых документов, посвященных вопросам цифровой компетентности и роли учителя в современной образовательной среде, экспериментальная работа. Исследование цифровой компетентности учителей в контексте их профессиональной деятельности представляет собой актуальную научную задачу, решение которой способствует повышению качества образовательного процесса. Научная новизна исследования заключается в уточнении компонентного состава цифровой компетентности современного учителя. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации знаний о содержательной характеристике и компонентном составе цифровой компетентности современного учителя. Практическая значимость исследования заключается в представлении результатов экспериментальной работы по формированию цифровой компетентности будущего учителя, которые могут найти применение в современной системе образования.

Термин «цифровая компетентность» раскрывается в трудах Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Е.Ю. Зотовой и др. как «способность и готовность педагогических кадров к выполнению трудовых функций, соответствующих действующим в сфере образования профессиональным стандартам с учетом актуальных задач государственной политики РФ в сфере образования и текущего уровня развития цифровых технологий» [3; 4; 5]. Из представленных характеристик термина видно, что цифровая компетентность учителя включает в себя ряд способностей, связанных с использованием технологий в образовательном процессе, а именно: технические навыки – умение пользоваться компьютером, мобильными устройствами, оргтехникой, понимание их работы; информационная грамотность, которая предполагает умения в поиске, оценке, анализе и использовании информации из различных источников.

В научно-педагогической литературе можно выделить структуру цифровой компетентности (табл. 1) как совокупность ряда компетенций: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая [6], информационная [7; 8; 9], коммуникативная [7; 9], техническая [7], потребительская [7; 8], профессионально-деятельностная компетентность [9].

Необходимость уточнения компонентного состава цифровой компетентности обусловлена целесообразным подбором диагностических методик для проведения экспериментальной работы. Компонентный состав цифровой компетентности учителя изучался отечественными и зарубежными исследователями: Ю.С. Спиридоновой, Г.У. Солдатовой, В.Н. Шляпниковым, S. Martin, A. Lopez-Rey. Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить компонентный состав цифровой компетентности учителя, представленный в табл. 2.

Из проведенного анализа научно-педагогической литературы видно, что для успешного применения современных информационно-коммуникационных и цифровых технологий в образовательном процессе учитель должен обладать комплексом цифровых навыков, который включает в себя такие элементы, как знание основ цифровой культуры, умение работать с информацией в цифровом формате и эффективное использование цифровых технологий в учебной деятельности.

В нашем исследовании использовалась методика European Digital Competence Framework 2.0 для определения уровня сформированности цифровой компетентности будущих педагогов. Методика включает в себя 6 ключевых блоков: исследование профессиональных обязанностей учителя в цифровой образовательной среде, блок вопросов на знание и умение использовать цифровые ресурсы в педагогической деятельности, блок вопросов на выявление умений учителя осуществлять оценку учебных результатов обучающихся с учетом применения цифровых инструментов, а также блок вопросов на выявление умений педагога развивать цифровые компетенции учащихся. В основе данной методики также представлена уровневая характеристика сформированности цифровой компетентности – новичок, исследователь (низкий уровень), интегратор, эксперт (средний уровень), лидер, новатор (высокий уровень).

Представим результаты констатирующего этапа экспериментальной работы на рис. 1.

На рис. 1 видно, что из числа респондентов в контрольной и экспериментальной группах преобладает низкий – 39,7% (ЭГ), 41,2% (КГ) и средний 38,1% (ЭГ), 39,6% (КГ) уровни. Констатирующий этап экспериментальной работы наглядно показал необходимость в повышении показателей высокого уровня сформированности цифровой компетентности у респондентов экспериментальной группы.

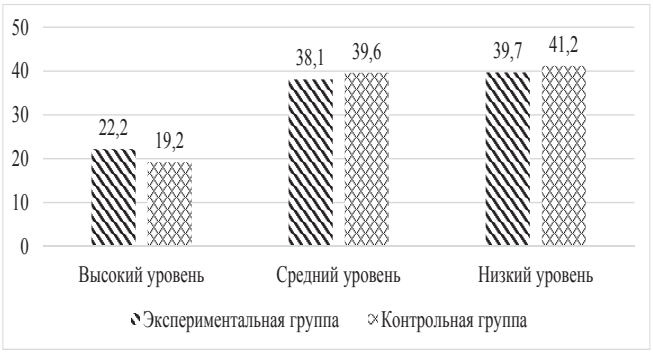


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по методике European Digital Competence Framework 2.0, %

С этой целью была разработана и внедрена в образовательный процесс вуза учебная дисциплина по выбору «Функционально-ролевой репертуар современного учителя». Данная дисциплина направлена на формирование цифровой компетентности с учетом выявленных в научно-педагогической литературе компонентов – когнитивного, деятельностного, технологического, мотивационно-личностного и рефлексивно-оценочного. Особое внимание уделялось исследованию технологических умений, таких как умение использовать образовательные платформы (например, образовательный портал СурГПУ), проводить онлайн-занятия и эффективно взаимодействовать с учениками в цифровом пространстве. Добавим, что цифровая компетентность играет важную роль в формировании функционально-ролевого репертуара современного учителя – модератора, координатора образовательной онлайн-платформы, разработчика образовательных траекторий в цифровой образовательной среде.

Повторная диагностика уровня сформированности цифровой компетентности среди респондентов экспериментальной группы по методике European Digital Competence Framework 2.0 на контрольном этапе исследования показала положительную динамику. Представим сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы на рис. 2.

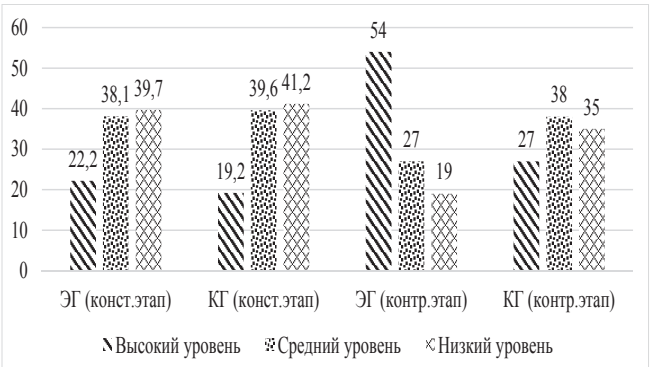


Рис. 2. Сравнительные результаты контрольного этапа экспериментальной работы по методике European Digital Competence Framework 2.0, %

На рис. 2 видно, что после проведения формирующего этапа экспериментальной работы значительно изменились показатели уровней сформированности цифровой компетентности в экспериментальной группе. На высоком уровне изменились значения с 22,2% до 54%, на среднем – с 38,1% до 27%, на низком с 39,7% до 19%.

Таким образом, проведенный анализ научно-педагогической литературы позволил нам определить содержательную характеристику цифровой компетентности и ее компонентный состав как одной из составляющих функционально-ролевого репертуара современного учителя. Представленные результаты исследования уровня сформированности цифровой компетентности будущих педагогов являются практически значимыми в аспекте разработки учебных дисциплин, направленных на формирование профессиональных умений и навыков в цифровой образовательной среде. Перспективу дальнейших исследований в области развития цифровой компетентности современного учителя составляют изучение ее компонентов и диагностического инструментария для ее измерения. Мы делаем вывод, что развитие цифровой компетентности современного учителя является ключевым аспектом его профессионального роста с позиции выполнения им функционально-ролевого репертуара в условиях цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. *Федеральный проект «Цифровая образовательная среда на 2019–2024 годы»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. *Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы.* Available at: https://base.garant.ru/71670570/
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Зотова Е.Ю. *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования.* Москва: Фонд Развития Интернет, 2013.
4. Ломаско П.С., Симонова А.Л. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях смарт-образования. *Вестник ТГПУ*. 2015; № 7 (160): 78–84.
5. Петрова В.С., Щербик Е.Е. Измерение уровня сформированности цифровых компетенций. *Московский экономический журнал*. 2018; № 5 (3): 237–244.
6. Картукова А.А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога. *Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога:* сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2019: 8–11.
7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн. *Национальный психологический журнал*. 2016; № 2 (22): 50–60.
8. Дудина О.В., Горубнова Т.В. Цифровая грамотность будущих педагогов-психологов. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 5: 45–49.
9. Ковчур С.А. *Формирование цифровых компетенций преподавателей в условиях реализации программы повышения квалификации*. Available at: https://clck.ru/3AWPV5
10. Спиридонова Ю.С. Понятие и структура цифровой компетентности будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-2.
11. *Солдатова Г.У., Шляпников В.Н.* Цифровая компетентность российских педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2015; Т. 20, № 4: 5–18.
12. Martin S., Lopez-Martin E., Lopez-Rey A. et al. Analysis of New Technology Trends in Education: 2010–2015. *IEEE Access*. 2018. Available at: https://www.researchgate.net/publication/326072974_Analysis_of_new_technology_trends_in_ education_2010-2015

References

1. *Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda na 2019-2024 gody»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. *Strategiya razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody.* Available at: https://base.garant.ru/71670570/
3. Soldatova G.U., Nestik T.A., Zotova E.Yu. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditeleï. Rezul'taty vserossiïskogo issledovaniya.* Moskva: Fond Razvitiya Internet, 2013.
4. Lomasko P.S., Simonova A.L. Osnovopolagayuschie principy formirovaniya professional'noï IKT-kompetentnosti pedagogicheskih kadrov v usloviyah smart-obrazovaniya. *Vestnik TGPU*. 2015; № 7 (160): 78-84.
5. Petrova V.S., Scherbik E.E. Izmerenie urovnya sformirovannosti cifrovyh kompetencïï. *Moskovskiï `ekonomicheskiï zhurnal*. 2018; № 5 (3): 237-244.
6. Kartukova A.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga:* sbornik materialov uchastnikov konferencii. Sankt-Peterburg: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty, 2019: 8-11.
7. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Modeli cifrovoï kompetentnosti i deyatel'nost' rossiïskih podrostkov onlaïn. *Nacional'nyï psihologicheskiï zhurnal*. 2016; № 2 (22): 50-60.
8. Dudina O.V., Gorubnova T.V. Cifrovaya gramotnost' buduschih pedagogov-psihologov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 5: 45-49.
9. Kovchur S.A. *Formirovanie cifrovyh kompetencij prepodavatelej v usloviyah realizacii programmy povysheniya kvalifikacii*. Available at: https://clck.ru/3AWPV5
10. Spiridonova Yu.S. Ponyatie i struktura cifrovoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-2.
11. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N. Cifrovaya kompetentnost' rossijskih pedagogov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015; T. 20, № 4: 5-18.
12. Martin S., Lopez-Martin E., Lopez-Rey A. et al. Analysis of New Technology Trends in Education: 2010-2015. *IEEE Access*. 2018. Available at: https://www.researchgate.net/publication/326072974_Analysis_of_new_technology_trends_in_ education_2010-2015

Статья поступила в редакцию 14.05.24

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-66-70

Ilyasov D.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute for Educational Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dinaf_chel@mail.ru*
Barabas A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Rector, Chelyabinsk Institute for Educational Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: info@rcokio.ru*
Selivanova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute for Educational Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sel_lena@mail.ru*

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE TEACHER IN SUPPORTING STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES. The article discusses the importance of conducting career guidance work at school at a higher quality level, and proposes to increase students' interest in teaching profession by creating specialized psychological and pedagogical classes. Based on theoretical analysis, the article examines the experience of organizing and functioning psychological and pedagogical classes in the Russian Federation, and identifies problems of teachers who carry out career guidance activities in these classes. It postulates the need for pedagogical assistance to the teacher in support of students in psychological and pedagogical classes. The work reveals the necessity to provide formal and informal advanced training for teachers, integration of scientific knowledge and effective pedagogical practices. The result of the study is a characteristic of the internship program, describing the substantive and organizational aspects of pedagogical assistance to teachers who plan to work in psychological and pedagogical classes. The program topics are described, recommendations for its implementation are given, and teacher training methods are disclosed. The possibilities of informal education in expanding the psychological and pedagogical knowledge of teachers through the activities of online professional communities are also shown.

Key words: **pedagogical assistance, advanced training, students of psychological and pedagogical classes, teacher of general education organization, internship program, online professional community**

Д.Ф. Ильясов, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru*
А.А. Барабас, *канд. пед. наук, ректор, Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, E-mail: info@rcokio.ru*
Е.А. Селиванова, *канд. психол. наук, доц., Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, E-mail: sel_lena@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЮ В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

В статье говорится о важности проведения профориентационной работы в школе на более качественном уровне, предлагается повышать интерес у обучающихся к педагогической профессии за счет создания профильных психолого-педагогических классов. На основе теоретического анализа рассматривается опыт организации и функционирования в Российской Федерации психолого-педагогических классов, определяются проблемы учителей, осуществляющих профориентационную деятельность в данных классах. Постулируется необходимость педагогического содействия учителю в сопровождении

обучающихся психолого-педагогических классов. Для этого предлагается обеспечить формальное и неформальное повышение квалификации учителей, интеграцию научных знаний и эффективных педагогических практик. Результатом исследования выступает характеристика программы стажировки, описывающая содержательные и организационные аспекты педагогического содействия учителям, которые планируют работать в психолого-педагогических классах. Описаны темы программы, даны рекомендации по ее реализации, раскрыты методы обучения учителей. Также показаны возможности неформального образования в расширении психолого-педагогических знаний учителей через деятельность сетевых профессиональных сообществ.

Ключевые слова: **педагогическое содействие, повышение квалификации, обучающиеся психолого-педагогических классов, учитель общеобразовательной организации, программа стажировки, сетевое профессиональное сообщество**

Современная общеобразовательная организация должна создавать условия для всестороннего развития личности обучающегося, его социализации и адаптации в постоянно меняющихся и обновляющихся социально-экономических условиях. Первоочередной задачей обучения ребенка сегодня является создание предпосылок для достижения его успешности. В связи с этим реализуется федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». В нем поставлено множество задач, в числе которых работа по ранней профориентации детей. На этом основании разворачиваются новые проекты, которые ориентируют учителей на подготовку школьников к самостоятельному и осознанному выбору профессии с учетом современных производств и внедрения инновационных технологий. Так, в рамках проекта «Билет в будущее» ставится цель формирования «готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 6–11 классов образовательных организаций» [1, с. 4]. Для повышения эффективности деятельности учителей в этом направлении разработаны методические рекомендации по реализации профориентационного минимума. Указаны различные формы осуществления профориентационной работы через урочную и внеурочную деятельность, дополнительное образование, профессиональные пробы, взаимодействие с родителями школьников.

Одна из перспективных форм такой профессиональной ориентации связывается с созданием в школе профильных предпрофессиональных классов. Констатируется, что в зависимости от потребностей региона такие классы могут иметь различную направленность: инженерную, медицинскую, предпринимательскую и пр. [1]. В качестве универсальной кадровой потребности каждого региона страны является наличие квалицированных педагогических работников, подготовка мотивированных и компетентных будущих учителей. В связи с этим в каждом субъекте Российской Федерации рекомендуется организовать деятельность психолого-педагогических классов на базе общеобразовательных организаций.

В Челябинской области несколько лет реализуется данная инициатива, есть свои позитивные результаты и некоторые сложности. Несмотря на то, что разработаны соответствующие методические рекомендации по открытию классов психолого-педагогической направленности [2], существуют определенные методические и педагогические затруднения у учителей, работающих в данных классах. Они связаны с тем, что многие учителя, к сожалению, не в полной мере владеют психолого-педагогическими знаниями, отчасти способны использовать их в своей педагогической деятельности, в коммуникации с обучающимися и их родителями. Также некоторые учителя не применяют технологии и методы обучения, обеспечивающие увлекательность образовательного процесса, способствующие эффективному усвоению знаний обучающимися. В связи с этим возникает необходимость осуществления педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов.

Кроме того, существует еще одна серьезная проблема, связанная с низкой заинтересованностью руководителей и педагогов общеобразовательных организаций к открытию психолого-педагогических классов. В ее основе лежит предубеждение о том, что обучение в психолого-педагогических классах непременно связывается с профессиональной ориентацией учащихся на учительскую профессию. Как нам представляется, это объясняется предельно узким и неполным истолкованием роли и значения педагогической деятельности в различных профессиях. В этой связи мы осуществили исследование федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки будущих бакалавров (ФГОС ВО) [3].

Задача такого анализа заключалась в том, чтобы установить направления подготовки будущих бакалавров, в числе приоритетов осуществления профессиональной деятельности которых выделяется педагогическая деятельность или решение задач педагогического типа. Мы также исходили из традиционных и закрепившихся в научной литературе представлений о типах профессий: «человек – человек», «человек – техника», «человек – живая природа», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система». Принято считать, что решение задач педагогической деятельности характерно для профессий типа «человек – человек». Вместе с тем анализ ФГОС ВО показал, что решение задач

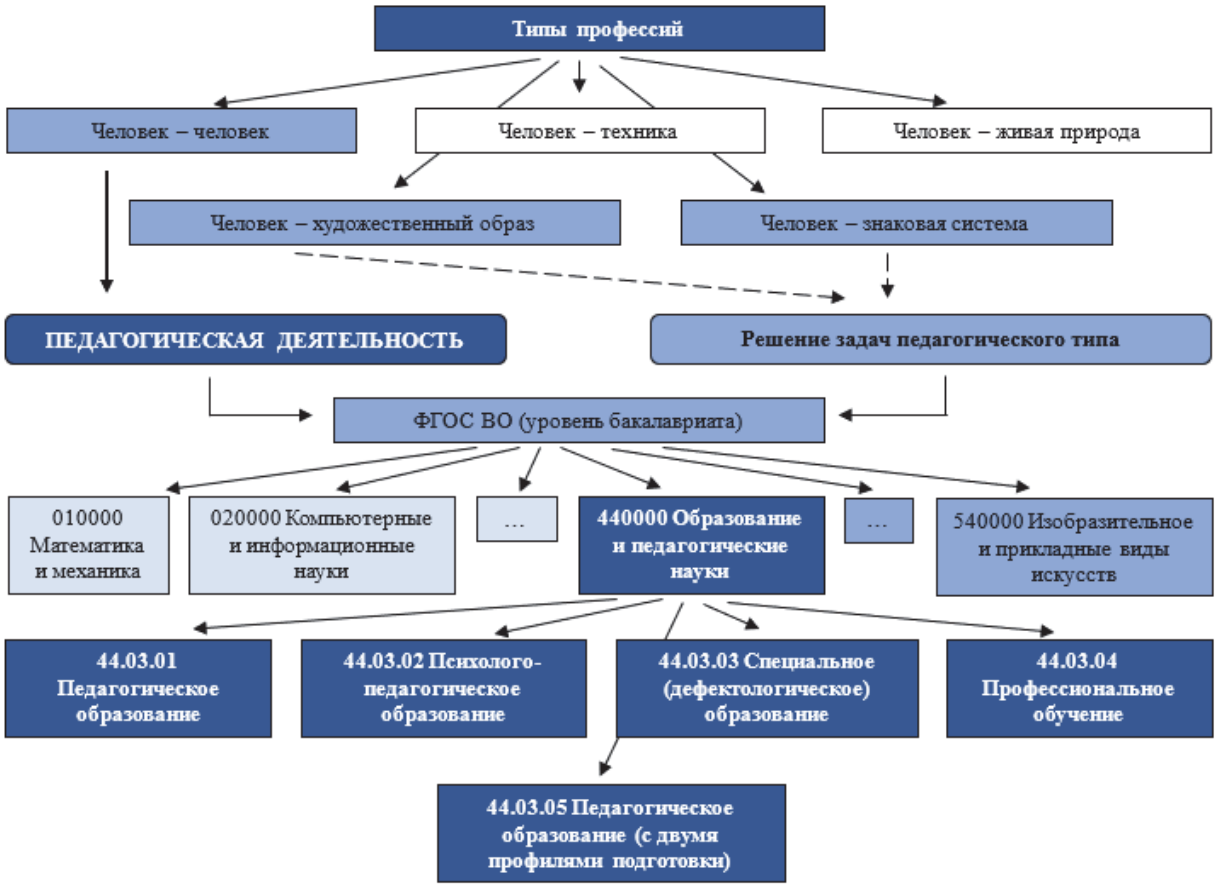


Рис. 1. Педагогическая деятельность в содержании профессиональной деятельности специалистов различных типов профессий

педагогического типа выделяется для многих профессий. Исключением являются профессии типа «человек – техника» и «человек – живая природа». Для всех остальных типов профессий образовательные стандарты нацеливают будущих бакалавров на освоение способов решения задач педагогического типа. На первый взгляд, это обстоятельство кажется удивительным, но оно действительно является верным и подтверждается обращением к п 1.12 раздела «Общие положения» ФГОС ВО. Например, по направлению подготовки бакалавров 010000 Математика и механика решение задач педагогического типа является целевой установкой подготовки будущих бакалавров по таким направлениям, как «Математика» (01.03.01), «Прикладная математика и информатика» (01.03.02). Причем по направлению подготовки «Математика» решение задач педагогического типа стоит на первом месте и выделяется наряду с задачами научно-исследовательского, организационно-управленческого и проектного типов.

Заметим, что приобретаемые будущими бакалаврами профессии в соответствии с данным стандартом относятся к типу «человек – знаковая система». К этому же типу профессий относится профессии, приобретаемые в рамках направлений подготовки в области «Языкознание и литературоведение». В соответствующих ФГОС ВО по направлениям «Лингвистика» (45.03.02) также выделяется аспект, связанный с подготовкой будущих бакалавров к решению задач педагогического типа (рис. 1).

Совершенно очевидно, что педагогическая деятельность и, соответственно, решение задач данного типа включается в содержание всех ФГОС ВО по направлению 440000 Образование и педагогические науки. Речь идет о таких направлениях, как «Педагогическое образование» (44.03.01), «Психолого-педагогическое образование» (44.03.02), «Специальное (дефектологическое) образование» (44.03.03), «Профессиональное обучение» (44.03.04), «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (44.03.05). Также отметим, что решение задач педагогического типа выделяется в образовательных стандартах по всем или большинству направлений подготовки в области «Физическая культура и спорт» (490000), «Сестринское дело» (340000), «Искусствознание» (500000), «Культуроведение и социокультурные проекты» (510000), «Сценические искусства и литературное творчество» (520000), «Музыкальное искусство» (530000), «Изобразительное и прикладные виды искусств» (540000), «Экономика и управление» (380000).

Стоит обозначить, что психолого-педагогические знания важны и для представителей других профессий. Так, например, социальный работник при наличии таких знаний сможет более эффективно оказывать социальную помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, например, детям-сиротам, инвалидам, пожилым и пр. Юрист или менеджер будет более убедителен в работе с клиентами, выстраивая свои профессиональные коммуникации на основе данных знаний. В профессиональной деятельности сотрудника полиции и даже военного психолого-педагогические знания помогут установить продуктивные отношения в коллективе, успешно реализовывать функции наставника или руководителя. Более того, специалист любой профессиональной области играет множество социальных ролей: семьянина, соседа, друга и т. п. Владея психолого-педагогическими знаниями, он сможет более успешно справляться с данными ролями, быть привлекательным для общения, интересным для установления партнерских отношений в микро- и макросоциуме.

Таким образом, при более широком взгляде на эту проблему удается увидеть возможность применения психолого-педагогических знаний в различных профессиональных областях и сферах жизни. Это позволяет заметно увеличить охват обучающихся, желающих поступить в психолого-педагогические классы. В этой связи особое внимание можно уделить мальчикам, которые, как показывает практика, не проявляют желания выбирать данное направление профильной подготовки.

Это обстоятельство указывает на широкую востребованность педагогических знаний в различных областях профессиональной деятельности человека. С этих позиций должна осуществляться работа муниципальных органов управления образованием по стимулированию общеобразовательных организаций к открытию психолого-педагогических классов. Кроме того, данные основания могут быть учтены при осуществлении популяризаторской деятельности среди обучающихся в части принятия решения об обучении в классе психолого-педагогической направленности. Итак, актуализировав проблему, перейдем к рассмотрению вариантов ее решения.

Цель исследования – охарактеризовать средства педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов. Задачи исследования: изучить степень разработанности вопроса; определить профессиональные затруднения учителей психолого-педагогических классов; представить способы и содержание педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов.

Научная новизна исследования состоит в описании инновационных подходов педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся, основанных на интеграции научных знаний и педагогических практик в повышении квалификации учителей. Теоретическая значимость работы определяется возможностью применения описанных рекомендаций по содействию учителям в совершенствовании методологических основ повышения квалификации работников образования. Практическая значимость работы состоит в целесообразности применения представленной программы стажировки и возможностей сетевых профессиональных сообществ в совершенствовании профессиональных компетенций учителей психолого-педагогических классов.

Современные ученые и практики активно исследуют потенциал новой формы профориентации. Внедряя модель содействия профессиональному самоопределению старшеклассников через психолого-педагогические классы, они выявляют существующие для этого возможности и ограничения. Описывается региональный опыт создания психолого-педагогических классов, отмечается, что они способствуют «формированию мотивационной готовности школьников к осознанному выбору профессии педагога, … развитию профессиональных интересов, личностных качеств, основных знаний и умений, необходимых для педагогической деятельности» [4, с. 13]. Раскрываются пути сотрудничества общеобразовательных организаций и организаций высшего образования педагогических кадров, описываются преимущества модели сетевого взаимодействия данных учреждений [5]. Подчёркивается, что в психолого-педагогических классах «выбор профессии осуществляется на основе способностей, потребностей и возможностей будущего специалиста» [6, с. 44], указывается, что данные классы выступают современной эффективной моделью привлечения в школу молодых специалистов.

Кроме этого, проводятся исследования готовности педагогов к работе в психолого-педагогических классах. Выявляются «устойчивые затруднения в методическом, психолого-педагогическом, коммуникативном, организаторском и других компонентах педагогической деятельности» [7, с. 13]. Отмечается необходимость «оптимизации содержания и форм переподготовки и повышения квалификации педагогов, реализующих тьюторское сопровождение допрофессиональных программ» [8, с. 724] в психолого-педагогических классах. Для решения этой проблемы предлагается популяризировать психолого-педагогические знания, формировать у педагогов интерес к науке, размещать информацию об интересных исследованиях в сетевых сообществах учителей [9]. Констатируется значимость расширения психолого-педагогических знаний учителей в рамках содействия профессиональному самоопределению обучающихся, ознакомления их «с перспективными формами и методами профориентационной деятельности» [10, с. 117].

Таким образом, можно отметить существенный интерес государства и общества, ученых и практиков к вопросу организации и функционирования психолого-педагогических классов. Данная модель профориентации является достаточно перспективной с точки зрения исследователей, так как обеспечивает непрерывность педагогического образования, подготовку молодых мотивированных кадров для педагогической профессии. При этом обнаруживаются и определенные барьеры в развитии рассматриваемой модели ранней профориентации обучающихся. Они связываются преимущественно с недостаточной готовностью самих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в психолого-педагогических классах. Это, в свою очередь, может привести к формальному функционированию указанных классов. Поэтому имеется существенная необходимость в организации педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов.

Такое содействие, на наш взгляд, может успешно реализоваться через интеграцию формального и неформального повышения квалификации учителей, привлечение к распространению психолого-педагогических знаний преподавателей-ученых и педагогов-практиков. Так, в рамках деятельности региональных институтов развития образования функционируют центры непрерывного повышения профессионального мастерства учителей. В данных центрах реализуются краткосрочные программы повышения квалификации. Они могут быть осуществлены не только преподавательским составом института, но и менторами – педагогами-практиками, у которых имеется опыт осуществления профессиональной деятельности, в том числе и в психолого-педагогических классах. Для придания данному опыту методической окраски целесообразно обобщить и описать его в форме программы стажировки. Цель данной программы стажировки уместно связать с совершенствованием профессиональных компетенций педагогов в освоении способов содействия школьникам психолого-педагогических классов в профессиональном самоопределении. Таким образом, в педагогическом содействии учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов интегрируются усилия двух категорий специалистов. Во-первых, преподавателей ЦНППМ, владеющих способами концептуализации научных психолого-педагогических знаний и разработки программ повышения квалификации, и, во-вторых, учителей, имеющих непосредственный опыт взаимодействия с обучающимися, в том числе в рамках функционирования психолого-педагогических классов.

Раскроем применяемые в программе стажировки содержание и методы обучения учителей, которые в перспективе планируют работу в психолого-педагогических классах. Анализ научных исследований показал, что профессионально компетентный учитель должен характеризоваться такими значимыми качествами, как коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, рефлексивные способности и нравственность. Учитывая, что данные качества являются интегративными, в них можно выделить более конкретные, такие как умения продуктивной коммуникации, эмоциональный интеллект, рефлексивное мышление и социальная ответственность. В этой связи в содержание программы стажировки целесообразно включить вопросы по развитию данных качеств у обучающихся психолого-педагогических классов.

При этом педагогическое содействие предполагает не только ознакомление слушателей с содержательными аспектами работы, но и с технологиями осу-

ществления профориентационной деятельности среди учащихся психолого-педагогических классов. В частности, достаточно перспективными технологиями и методами для развития указанных качеств будущих педагогических работников выступают наставничество, кинопедагогика, тренинг, социальное проектирование. Данные качества будущего педагога развиваются на основе разных технологий, которые можно применять в интегрированном виде и в качестве самостоятельных педагогических инструментов.

Так, для формирования коммуникативных навыков и умений школьников можно использовать наставничество. Чтобы школьники учились конструктивно взаимодействовать, учителю стоит инициировать коммуникации в системе «ученик – ученик». При этом умения продуктивной коммуникации хорошо развиваются и в рамках тренинга или при обсуждении просмотренных фильмов на основе метода кинопедагогики. Развитие эмоционального интеллекта обучающихся полезно осуществлять путем проведения тренинговых занятий. Однако способность личности понимать свои чувства и обеспечивать их эффективную саморегуляцию может совершенствоваться через рефлексивные сессии, проведенные в рамках метода кинопедагогики. Вместе с тем мы считаем, что метод кинопедагогики обладает большим потенциалом для формирования рефлексивного мышления взрослых и детей. Поэтому он будет применяться в данном аспекте. Развитие еще одного качества обучающихся разных возрастов – социальной ответственности – уместно осуществлять путем вовлечения их в волонтёрскую деятельность, социальное проектирование. Кроме того, практики добровольчества способствуют совершенствованию и других ранее отмеченных качеств: умения продуктивной коммуникации, эмоционального интеллекта, рефлексивного мышления. Таким образом, в программу стажировки включим четыре указанные технологии и обозначим их направленность на развитие рассмотренных качеств обучающихся психолого-педагогических классов.

Начать стажировку целесообразно с общих позиций, путем ознакомления учителей с опытом реализации проекта по организации и функционированию психолого-педагогических классов. Учителя-менторы, реализующие программу стажировки, могут представить слушателям проект, раскрыть практику встраивания профиля обучения в основную образовательную программу школы. Также полезно будет показать способы организации социального партнерства с учреждениями среднего и высшего педагогического образования, раскрыть опыт работы с родителями обучающихся психолого-педагогических классов. Для этого в рамках практического занятия может быть организована обзорная экскурсия. Если стажировка реализуется в школе, то наиболее уместна очная форма экскурсии, если в институте повышения квалификации – то виртуальная. Это позволит слушателям изучить условия, необходимые для создания психолого-педагогических классов. После этого целесообразно познакомить слушателей с нормативной базой, провести анализ локальных актов, положений об инновационной деятельности, которые устанавливают функции педагогического состава в организации и функционировании психолого-педагогических классов. Таким образом у учителей формируется более четкое понимание об организационных основах функционирования данных классов. Получив комплексное представление об условиях (материально-технических, кадровых, методических и пр.), необходимых для функционирования указанных классов, учителям необходимо освоить конкретные технологии, применяемые в профориентационной работе.

То есть вторая часть стажировки будет раскрывать особенности развития профессионально значимых качеств обучающихся психолого-педагогических классов: умений продуктивной коммуникации, эмоционального интеллекта, рефлексивного мышления и социальной ответственности. При изучении первого вопроса программы необходимо инициировать обсуждение путей и способов формирования умений продуктивной коммуникации обучающихся, определить существующие для этого педагогические средства, более детально остановиться на возможностях наставничества в этом процессе. В качестве метода обучения уместно применить «круглый стол», который будет способствовать большей открытости и активности слушателей на занятии. В рамках круглого стола следует уточнить, что представляют собой данные умения, в каких педагогических ситуациях они проявляются, к каким профессиональным результатам приводят. Затем целесообразно организовать работу в подгруппах, предложив учителям составить чек-лист умений, способствующих продуктивной коммуникации. Они могут включать не только вербальные умения, но и невербальные, паралингвистику, просодические средства. После этого необходимо осуществить демонстрацию успешной практики реализации технологии наставничества в системе «ученик – ученик». По завершении представления такой практики следует отметить, какие именно умения продуктивной коммуникации в результате развиваются. Также следует определить возможные коммуникативные барьеры, сложности, которые могут возникнуть на первых этапах применения данной технологии.

Раскрывая второй вопрос программы, отметим, что полезно будет организовать дискуссию на тему «Роль эмоционального интеллекта в педагогической профессии», в которой важно обсудить значимость эмоций в педагогической коммуникации, необходимость владения будущими педагогами умениями саморегуляции, самоконтроля. Затем рассмотреть возможности тренинга в развитии эмоциональной саморегуляции личности. Для этого слушателям предложить овладеть психологическими приемами управления эмоциями: снижения тревожности и агрессивности, повышения настроения, развития стрессоустойчивости. Важно представить простые и эффективные техники саморегуляции эмоционального состояния: дыхательные упражнения, способы мотивирующей визуализации, заземления, релаксации. При этом в начале тренинга следует прояснить ожидания слушателей, предложить им определить собственное эмоциональное состояние на данный момент. В конце тренинга важно установить обратную связь, помочь учителям осознать свое состояние, оценить его динамику в случае преобладания негативных эмоций: тревожности, раздражения и пр. Развитый эмоциональный интеллект учителя обеспечивает не только снижение конфликтов в педагогическом взаимодействии, но и способствует профилактике профессионального выгорания.

При изучении третьей темы следует рассмотреть с учителями значимость рефлексивного мышления в структуре профессионально важных качеств педагога, оценить роль кинопедагогики в его развитии. Затем организовать просмотр фильмов в рамках такой формы занятия, как «Психологический кинозал», на основе которого обсуждаются конструктивные и неконструктивные модели поведения киногероев, их причины и последствия. После этого делается вывод о возможности использования метода кинопедагогики для формирования рефлексивного мышления обучающихся, развития их критичности и осознанности. Внимание стоит обратить на критерии отбора кинофильмов для просмотров с обучающимися психолого-педагогических классов. Это нравственный, эмоциональный, познавательный критерии. По итогам просмотра фрагментов специально подобранных киносюжетов и их обсуждения слушатели разрабатывают алгоритм анализа кинофильмов. Впоследствии его уместно использовать для развития рефлексивного мышления обучающихся психолого-педагогических классов. Это задание стоит применить для проведения текущего контроля профессиональных компетенций слушателей.

В рамках освоения четвертой темы преподаватель может провести мозговой штурм, обобщив профессионально значимые качества, необходимые для специалистов сферы «человек – человек». Важно, чтобы слушатели пришли к выводу о значимости данных качеств для достижения референтности, ценности, авторитета личности учителя в глазах учеников. Для систематизации идей уместно составить интеллект-карту, включающую, в том числе, и качество, представляющее собой социальную ответственность. Затем проанализировать возможные способы повышения социальной ответственности обучающихся, определить ресурсы социального проектирования и добровольчества в данном аспекте. Следует обратить внимание на возможность осуществления добровольчества в различных сферах жизни, в оказании помощи детям и взрослым, защите животных и охране объектов природы. Для закрепления полученных знаний уместно смоделировать ситуации вовлечения обучающихся в социальное проектирование и добровольчество. В данных ситуациях слушателям необходимо проявить убедительность, эмоциональность, свои организаторские способности и психологические знания.

Завершить обучение по программе стажировки следует разработкой слушателями индивидуального проекта, который предполагает описание навигатора профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. В рамках данного навигатора указать этапы деятельности учителя, мероприятия, технологии и методы сопровождения обучающихся психолого-педагогических классов. Кроме того, следует обозначить на каждом этапе ожидаемые результаты работы учителя, тем самым представить завершенный проект. Итак, в качестве одного из средств педагогического содействия учителю в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов может выступать программа стажировки, разработанная и реализуемая преподавателями-учеными и педагогами-практиками. Данная программа разработана в Челябинском институте развития образования и планируется к реализации.

В качестве второго средства педагогического содействия можно назвать организацию просветительской работы в сетевых профессиональных сообществах педагогов. Данные сообщества рассматриваются как современные формы обеспечения непрерывного профессионального развития учителя, способствующие повышению социального капитала личности [11]. На сегодняшний день функционирует множество виртуальных сообществ федерального и регионального уровней, в которых учитель может не только брать информацию для работы, но и предлагать свои педагогические решения, включаться в профессиональные дискуссии, обмениваться знаниями с коллегами. Для развития психолого-педагогических знаний учителей в области профориентационной работы, популяризации науки преподаватели институтов развития образования могут размещать информацию в данных сообществах.

Кроме того, в сетевых профессиональных сообществах уместно обсуждать педагогические ситуации, возникающие в практике работы учителей, проблемные вопросы, в том числе и по обучению школьников психолого-педагогических классов. Эти сообщества могут выступать как методическая копилка, как информационный ресурс, как платформа для педагогического общения. Управление (модерацию) данным сообществом может осуществлять преподаватель учреждения повышения квалификации педагогов при активном участии педагогов-практиков. В Челябинском институте развития образования функционирует несколько таких сообществ педагогов: а) по формированию функциональной грамотности обучающихся, б) по сопровождению слабоуспевающих школьников; в) по взаимодействию со «сложным» контингентом обучающихся; г) по профилактике учебной неуспешности. В них регулярно размещается информация, которая значительно обогащает знания учителей в области возрастной и педагогической психологии,

конфликтологии, психологии общения. Эти знания необходимы им для работы в психолого-педагогических классах, взаимодействия не только с детьми, но и с их родителями, коллегами, социальными партнерами.

Итак, в исследовании описаны два направления педагогического содействия учителям в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов. Первое, основное направление связывается с формальным повышением квалификации слушателей курсов, осуществляемым в рамках стажировки. Подчеркнем, что описанная программа стажировки разработана учеными и педагогами-практиками в научной школе по популяризации психолого-педагогических знаний среди учителей. Она может служить основанием для разработки программ стажировок по иным профильным направлениям: инженерные классы, агропромышленные классы, классы Росгвардии и т. д. Второе направление педагогического содействия учителям в сопровождении обучающихся психолого-педагогических классов предполагает неформальное повышение квалификации, реализуемое путём включения слушателей в деятельность сетевого профессионального сообщества. Показаны новые направления интеграции научных психолого-педагогических знаний и эффективных профессиональных решений, объединения усилий преподавателей-ученых и педагогов-практиков в рамках разработки современных способов профессиональной ориентации. Продолжение данного исследования видится в описании принципов педагогического содействия учителям психолого-педагогических классов в осуществлении ими профориентационной деятельности и условий совершенствования социального партнёрства для повышения эффективности функционирования психолого-педагогических классов.

Библиографический список

1. *О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации проекта «Билет в будущее» по профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций РФ, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования*. Письмо Минпросвещения России от 25.04.2023 № ДГ-808/05. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449998/34457da2e41d275cc98e9d0d514f82c6be05a01c/
2. *О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования»)*. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 № ВБ-511/08. Available at: «https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/22a5b14f16e5787e79c5b94b527e887725de6cd5/
3. *ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
4. Никодимова Е.А., Федотова М.Н. Создание психолого-педагогических классов в региональной системе образования. *Источник*. 2021; № 2: 11–15.
5. Купцова С.А. Психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства. *KANT*. 2021; № 3 (40): 239–244.
6. Папуткова Г.А., Головина И.В., Медведева Т.Ю. Психолого-педагогические классы как этап профессионального становления будущего учителя. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки*. 2021; № 4 (58): 44–47.
7. Асхадуллина Н.Н., Талышева И.А. Профессиональные дефициты учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 3: 13–17.
8. Салаватулина Л.Р. и др. Исследование готовности педагогов к тьюторскому сопровождению допрофессиональных программ учащихся психолого-педагогических классов. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 4: 691–704.
9. Анкудинова Е.В. Базовая концепция продвижения психолого-педагогической науки в непрерывном педагогическом образовании (от подготовки в психолого-педагогических классах до непрерывного образования педагогов) Studia Humanitatis. 2023; № 3: 7.
10. Буров К.С. Обновление содержания деятельности педагогов общеобразовательных организаций в решении задач профессиональной ориентации обучающихся. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2024; № 2 (59): 110–119.
11. Пель Н.А. Участие педагогов в профессиональных обучающихся сообществах как фактор профессионального роста. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2024; № 1 (58): 115–124.

References

1. *O napravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po realizacii proekta «Bilet v buduschee» po professional'noj orientacii obuchayuschihsya 6-11 klassov obrazovatel'nyh organizacij RF, realizuyuschih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obschego i srednego obschego obrazovaniya*. Pis'mo Minprosvescheniya Rossii ot 25.04.2023 № DG-808/05. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449998/34457da2e41d275cc98e9d0d514f82c6be05a01c/
2. *O napravlenii metodicheskih rekomendacij» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij po otkrytiyu klassov «Psihologo-pedagogicheskoj napravlennosti» v ramkah razlichnyh profilej pri realizacii obrazovatel'nyh programm srednego obschego obrazovaniya»)*. Pis'mo Minprosvescheniya Rossii ot 30.03.2021 № VB-511/08. Available at: «https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/22a5b14f16e5787e79c5b94b527e887725de6cd5/
3. *FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
4. Nikodimova E.A., Fedotova M.N. Sozdanie psihologo-pedagogicheskih klassov v regional'noj sisteme obrazovaniya. *Istochnik*. 2021; № 2: 11-15.
5. Kupcova S.A. Psihologo-pedagogicheskie klassy kak sredstvo formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva. *KANT*. 2021; № 3 (40): 239-244.
6. Paputkova G.A., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu. Psihologo-pedagogicheskie klassy kak `etap professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2021; № 4 (58): 44-47.
7. Ashadullina N.N., Talysheva I.A. Professional'nye deficity uchitelej v postroenii obrazovatel'nyh strategij obuchayuschihsya profil'nyh psihologo-pedagogicheskih klassov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 3: 13-17.
8. Salavatulina L.R. i dr. Issledovanie gotovnosti pedagogov k t'yutorskomu soprovozhdeniyu doprofessional'nyh programm uchaschihsya psihologo-pedagogicheskih klassov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 4: 691-704.
9. Ankudinova E.V. Bazovaya koncepciya prodvizheniya psihologo-pedagogicheskoj nauki v nepreryvnom pedagogicheskom obrazovanii (ot podgotovki v psihologo-pedagogicheskih klassah do nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov) Studia Humanitatis. 2023; № 3: 7.
10. Burov K.S. Obnovlenie soderzhaniya deyatel'nosti pedagogov obscheobrazovatel'nyh organizacij v reshenii zadach professional'noj orientacii obuchayuschihsya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2024; № 2 (59): 110-119.
11. Pel' N.A. Uchastie pedagogov v professional'nyh obuchayuschihsya soobschestvah kak faktor professional'nogo rosta. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2024; № 1 (58): 115-124.

Статья поступила в редакцию 01.07.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-70-74

***Kazanskaya N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nvkazanskaya@fa.ru*

JAM METHODOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING ORAL SPEAKING AND PRESENTATION SPEECH SKILLS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The article explores one of the effective methods known as JAM. The primary challenge faced by undergraduates of non-linguistic universities in developing their public speaking skills is fluency and various strategies can be employed to boost students' confidence in delivering their speech. This study aims to collect data and outline the implementation of JAM, assess its impact, and analyze students' perceptions of this technique. A case study approach is utilized for this research, with qualitative data gathered through observation, questionnaires, and interviews. The findings indicate that JAM can be successfully integrated into formal English classrooms in universities, its application stimulates the development of presentation speech has a positive effect on enhancing students' speaking fluency, and is well-received by students. This study recommends that English teachers consider using JAM as a tool to assist their students in developing speaking fluency.

Key words: **JAM-method, sequencing strips, presentation speech, presentation slides, fluency, accuracy**

***Н.В. Казанская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nvkazanskaya@fa.ru*

МЕТОДИКА JAM КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ И ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается один из эффективных методов, известный как JAM. Основная проблема, с которой сталкиваются студенты неязыковых вузов при подготовке к публичным выступлениям, – это беглость речи, и для развития навыков устного выступления студентов можно использовать различные подходы. Цель данного исследования – сбор данных и описание внедрения технологии работы с JAM в учебный процесс, оценка его эффективности и анализ восприятия JAM-метода обучающимися. Для исследования был использован кейс-метод, качественные данные были собраны с помощью наблюдений, анкетирования и интервью. Полученные результаты показали, что метод JAM может быть успешно интегрирован в академические программы обучения английскому языку в университетах, его применение стимулирует развитие презентационной речи и позитивно воспринимается студентами. Данное исследование предлагает преподавателям английского языка рассмотреть возможность внедрения JAM в учебный процесс в качестве инструмента, помогающего учащимся развивать беглость речи.

Ключевые слова: **метод JAM, секвенирующие полосы, презентационная речь, слайд-презентация, беглость речи, коммуникативная точность**

Актуальность представленного изыскания обусловлена проблемой, с которой постоянно сталкиваются преподаватели английского языка в неязыковых вузах, заключающейся в том, чтобы добиться беглости спонтанной речи во время выступления студентов со слайд-презентациями в сочетании с синтаксической точностью и уходом от употребления примитивных лексико-грамматических единиц. Что ещё больше затрудняет работу по устранению лексико-грамматических ошибок – это невозможность дать выступающему студенту мгновенную корректирующую обратную связь в моменте совершения ошибки, т. к. существует большая доля вероятности, что прерывание комментирования студентами слайдов спровоцирует сбой речевого потока и полную остановку их речи. С другой стороны, неконтролируемая беглость речи во время презентации при неправильном употреблении лексико-грамматических единиц может привести к закреплению произведённых ошибок [1]. На практике компромиссом служит нотирование ошибок преподавателем во время выступления, а также их озвучивание и исправление после завершения монологической речи. Однако данный вид коррекции коммуникативной точности (accuracy) работает только в тех случаях, когда допущенное количество ошибок можно посчитать. Случается, что всё выступление от начала до конца представляет собой очень сумбурный монолог, состоящий из нагромождения фактов, не связанных между собой, переход от одной мысли к другой тоже зачастую получается нелогичным. Следовательно, к спонтанной речи нужно готовиться тщательным образом. Это означает, что навык беглости (fluency) говорения нужно тренировать.

А.А. Акишина и О.Е. Коган понимают fluency как ключевой критерий, который включает в себя различные аспекты, в совокупности характеризующие функциональную возможность иноязычного общения [2]. При этом fluency требует внимания к accuracy на лексико-грамматическом и фонетическом уровнях. Т.М. Балыхина и М.С. Нетесина рассматривают fluency как способность создавать продолжительные неподготовленные высказывания [3]. Крис Коттер трактует fluency как умение говорить легко, быстро и с небольшим количеством пауз, в то время как accuracy означает, что навык говорить правильно, с минимальным количеством ошибок сформирован [4]. Общей в работах упомянутых исследователей является мысль о важности как беглости речи, так и коммуникативной точности, которые должны быть сбалансированы в речевой деятельности. Поэтому, выбрав JAM основным методом достижения fluency, необходимо отбирать такие приёмы обучения, которые будут способствовать повышению accuracy на уровне логики идейного наполнения и структуры публичного выступления, лексики и грамматики, учитывая при этом фонетические факторы речевой коммуникации. В сущности, JAM – метод генерации идей на базе основных принципов развития и совершенствования речевых навыков. Соотношение понятий «метод», «приём», «технология» раскрыто и обосновано автором статьи в предыдущих научных работах [5].

В исследовании, которое проводилось в течение одного семестра – с сентября по январь 2023 года, приняли участие 14 студентов 2 курса направления подготовки «Менеджмент» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Цель исследовательской работы заключается в практической проверке эффективности применения метода JAM в учебном процессе. Для достижения обозначенной цели были определены соответствующие задачи:

1) получение экспресс-информации о реализации метода на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе и интерпретация собранных данных;

2) анализ положительного эффекта по итогам проведённых проверочных испытаний;

3) аналитическая обработка фидбэка о методе JAM от студентов.

Для исследования был использован кейс-метод, качественные данные были собраны с помощью наблюдений, анкетирования и интервью.

Новизна исследования состоит в интеграции приёмов интервьюирования и секвенирования в рамках метода JAM. Первый предполагает использование открытых вопросов, выполняющих функцию предметного запроса информации (Information seeking questions) и требующих развёрнутого ответа, что способствует развитию как монологической, так и диалогической речи; последний нацелен на организацию монологического высказывания с ориентиром на модель последовательных шагов.

Описанная в статье технология JAM, от этапа подготовительной работы до публичного выступления на заключительном этапе, имеет теоретическую ценность. Проверенные на достижимость цели результаты проведённого исследования могут быть использованы преподавателями иностранного языка на занятиях в неязыковых вузах – в этом заключается практическая значимость проведённого исследования.

JAM представляет собой аббревиатуру английской фразы Just a Minute, которая построена на игре слов и означает одновременно «Минуточку!» и «всего лишь одна минута» – время, выделенное на один раунд в игре на BBC Radio 4 Just a Minute, из которой была заимствована идея использовать JAM как метод, направленный на развитие беглости речи. Правила просты: игроки должны говорить 1 минуту, не останавливаясь, на любую тему, которая им досталась, например, «Потребительский терроризм, или ‘клиент всегда прав’» (англ. Consumer terrorism, or ‘the customer is always right’), что предполагает продуцирование импровизированной речи на заданную тему в течение 60 секунд, без запинок, повторений или отклонений от темы. Метод JAM завоевал популярность во всем мире, доказав свою универсальность и эффективность в преподавании английского языка на этапах формирования и совершенствования такого ключевого навыка для речевой деятельности и коммуникации, как говорение [6].

В представленном кейсе по внедрению метода JAM в образовательный процесс были выбраны приёмы интервьюирования и секвенирования. Специфика интервью состоит в чёткой организованности вопросно-ответной структуры, благодаря чему интервьюируемый имеет возможность опираться на формулировку заданного интервьюером вопроса, что очень важно для инициирования ответной реплики. Ответ строится по принципу абзаца, с которым студенты, как правило, уже знакомы: первая фраза (прямой ответ на заданный ответ) – topic sentence (вводящее в тему предложение); за ним следуют 2–3 (или более) supporting sentences (поддерживающие высказывания), в которых содержится объяснение, доказательство, подтверждение или подкрепление доводами или примерами того, что было сказано в topic sentence; в конце – concluding sentence (заключительное предложение), построенное по принципу повторения мысли, уже высказанной ранее в topic sentence, но иными словами, и содержащее краткий вывод из всего сказанного. Следуя заданной структуре, студенты могут продолжать говорить в течение 1 минуты, вследствие чего их ответ получается развёрнутым и полным. Именно по такой схеме отвечали испытуемые в проведённом исследовании на вопросы интервью, которое было проведено после представления последней слайд-презентации на этапе рефлексии в конце практического занятия. Этому предшествовала подготовительная работа по тренировке навыка предоставления полного ответа на открытые вопросы, которые задавались после выступления по теме презентации с использованием метода JAM, т. е. на каждый ответ требовалось давать развёрнутое рассуждение не менее чем на 1 минуту.

Умение отвечать на вопросы – важная часть подготовки к публичному выступлению, т. к. «из зала» могут поступать обращения за пояснением, дополнением, примерами к презентации. Поэтому студентам, участвовавшим в исследовании и относящимся к категории слушателей, перед началом выступления докладчика давалось задание готовить вопросы во время слушания презентационной речи. Умение выступать с презентацией продиктовано социальным запросом к подготовке специалиста практически любой сферы – от научной до коммерческой, это реалия XXI века. Презентационные навыки становятся очень востребованными в профессиональной деятельности, т. к. от этого зависит успех в переговорах, налаживании коммуникации, донесении собственных идей или значимой информации партнёрам, коллегам, клиентам, заказчикам, представителям научного сообщества и т. п.

Для отработки структуры выступления студенты-участники исследования наряду с интервьюированием применяли секвенирующие полосы, схожие по принципу организации информации со слайдами презентаций. Секвенирующие полосы (Sequencing Strips) представляют собой информационные блоки, расположенные последовательно, «полосы преодоления препятствий» (в вольном авторском переводе) с готовыми стартовыми предложениями, служащие подсказками-решениями для производства связной речи, которую предстоит сделать развёрнутой самостоятельно. Каждая полоса содержит одну идею в одно предложение, к которому требуется без подготовки, без пауз, повторов знаменательных слов добавлять предложения, проговаривая их вслух, в течение 1 минуты. При этом все новые предложения должны отражать ту же мысль, что заложена в стартовом предложении, развивать её, подкреплять доводами, приводить

примеры, раскрывающие её. Таким образом, секвенирующие полосы задают микротемы для рассуждения, и студенты, используя метод JAM, высказываются на каждую микротему по 1 минуте (или немного дольше, но не меньше). Образец такого задания приведён в табл. 1, примерный ответ студента – в табл. 2.

Таблица 1

FIRST	My pet peeve is when an employer asks the job interview question «What are your pet peeves?»
NEXT	If you asked my teenage daughter, she would probably tell you my pet peeve is the volume of her music and the mess in her room.
THEN	When my coworkers talk about me behind my back, that bugs me to no end.
LAST	I have a pet peeve, when my colleagues I barely know ask me to write them a letter of recommendation.

Чтобы получился целостный и завершённый монолог, следует учитывать принцип абзаца, поэтому перед первым шагом (FIRST) добавляется Intro (Вступление) и topic sentence ко всем полосам, а в конце – concluding sentence.

Таблица 2

We all have pet peeves. Examples might be: noisy eating, tapping an annoying rhythm on a glass, coughing on people, etc. My pet peeve is when people at work ask uncomfortable questions.	
FIRST	My pet peeve is when an employer asks the job interview question “What are your pet peeves?” This question might seem difficult, because it asks you to speak about things that annoy you, which could lead you to sound negative or disagreeable. I don’t know the right answer for this question.
NEXT	If you asked my teenage daughter, she would probably tell you my pet peeve is the volume of her music and the mess in her room. But it’s about upbringing. I think the same can be said about all parents.
THEN	When my coworkers start asking me personal questions to talk about me behind my back, making negative or disparaging comments or criticisms, that bugs me to no end. A workplace gossip can be incredibly annoying.
LAST	I have a pet peeve, when my colleagues I barely know, that work under me, ask me to write them a letter of recommendation or reference. I say ‘no’ when I feel that my sense of personal integrity would be compromised in the process. With youth, I don’t say ‘no’ right away. I use it as a teaching moment. I ask them awkward questions: why they chose to ask me in particular, what they hoped I would write about them, what experience with me has led them to believe that I would write that
I have pet peeves that some of you may consider strange but those are even pet peeves of mine	

Слайды презентации имеют тот же принцип организации, что и секвенирующие полосы: только одна идея размещается на слайде. Точно так же, как и в работе с секвенирующими полосами, основным слайдам предшествует титульный слайд, демонстрируя именно этот слайд, спикер произносит вступительную речь и объявляет тему своей презентации. В конце презентации, после основных слайдов происходит переход к заключению с выводами. «Озвучивание» каждого слайда, как и отдельной секвенирующей полосы, ориентировано на применение метода JAM – длится 1 минуту [7].

Таблица 3

Speakers (S)	Speaking fluency		Speaking accuracy		Total
	Flow of speech	Topic development	Grammar and usage	Phonetic skills	
S1	3	2	3	3	11
S2	2	2	1	2	7
S3	2	2	2	3	9
S4	3	3	3	2	11
S5	3	3	2	3	11
S6	3	3	3	3	12
S7	4	3	3	4	14
S8	3	4	2	2	11
S9	3	3	2	3	11
S10	5	4	3	4	16
S11	4	4	3	3	14
S12	3	3	2	2	10
S13	3	3	1	3	10
S14	3	3	2	2	10

В табл. 3 зафиксированы результаты первого выступления студентов со слайд-презентациями по методике JAM. Оценивание каждого показателя проводилось по пятибалльной шкале. Выступающие в табл. обозначены как Speakers (S). Оценки выставлялись по двум критериям – fluency и accuracy, внутри которых выделены показатели: речевой поток (flow of speech) и развитие темы (topic development) для fluency, лексико-грамматический строй речи (grammar and usage) и фонетическая сторона речи (phonetic skills) для accuracy. Данные параметры выбраны для предоставления конкретных и измеримых результатов, полученных от применения метода JAM, в целях развития и совершенствования презентационной речи для публичных выступлений.

Для первого выступления со слайд-презентацией были предложены темы из блока Money: forms, role, functions:

- The regulation of money supply and methods of controlling it.
- Various categories of financial institutions. Banking operations and services.

• Evolution and characteristics of currency. Functions and forms of money.

- Types of currency. Near money and fiat money.
- Various types of banking accounts.
- Effective strategies for saving money.
- Overview of credit card systems.
- Introduction to electronic banking.
- Different approaches to borrowing funds.
- Principles of securing a loan.

В последний тематический блок вошли два раздела GDP and GNP и Overview of the income statement:

- Overview of national economy. GDP and GNP.
- Indicators for assessing changes in the national economy.
- Importance of national income accounting.
- Analysis of transfer payments and social welfare programs.
- Employment stability and retirement plans.
- Understanding the balance sheet.
- Key components of a CEO’s annual report.

После каждого выступления проводился совместный анализ сильных (strengths) и слабых мест (weaknesses) в речах спикеров. Студенты получали от преподавателя обратную связь касательно характера допущенных ошибок и речевых сбоев, а также рекомендации по их устранению и повышению качества презентационных навыков при подготовке будущих презентаций. Исследование показало, что от презентации к презентации происходило наращивание прогресса выступающих не только на уровне fluency, но и accuracy, хотя совершенствование последнего происходило менее интенсивно. Результаты выступлений в конце первого семестра отражены в табл. 4.

Таблица 4

Speakers (S)	Speaking fluency		Speaking accuracy		Total
	Flow of speech	Topic development	Grammar and usage	Phonetic skills	
S1	5	4	4	3	16
S2	4	4	3	3	14
S3	4	4	3	4	15
S4	4	5	4	4	17
S5	5	5	3	4	17
S6	5	5	4	5	19
S7	5	5	3	3	16
S8	4	5	3	3	15
S9	5	4	3	4	16
S10	5	5	4	5	19
S11	5	5	4	4	18
S12	5	4	3	3	15
S13	4	5	3	4	16
S14	4	4	3	3	14

Средний балл за fluency по показателю flow of speech повысился с 3,1 в начале эксперимента до 4 в конце, по показателю topic development – с 3 до 4,6; средний балл за accuracy по показателю grammar and usage вырос с 2,3 до 3,4 и с 2,8 до 3,7 по показателю phonetic skills. Общий средний балл поднялся с отметки 11,2 в первом замере до 16,2 в финале. Указанные цифры свидетельствуют об улучшении качества презентационной речи спикеров, а это значит, что внедрение метода JAM дало положительный эффект. Следовательно, использование JAM на практических занятиях в неязыковых вузах может стать хорошей альтернативой для развития и поддержания навыков беглой речи студентов.

С помощью анкетирования от студентов был получен фидбэк о действенности, практичности и простоте использования метода JAM для улучшения устной

Таблица 5

Statements	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1. I find pleasure in engaging in JAM	43%	36%	21%	0%	0%
2. Involvement in JAM encourages me to enhance my English speaking skills	53%	47%	0%	0%	0%
3. The guidelines of JAM are clear	38%	51%	7%	4%	0%
4. JAM is relatively unfamiliar to me.	34%	37%	0%	16%	13%
5. JAM can be challenging	69%	29%	2%	0%	0%
6. Taking part in JAM can be anxiety-inducing	12%	25%	46%	14%	3%
7. The complexity of JAM doesn't align with my preferences	0%	0%	18%	55%	27%
8. I advocate for the integration of JAM in educational settings	44%	47%	9%	0%	0%
9. I advise against teachers incorporating JAM in their classroom practices	0%	0%	5%	44%	51%
10. Overall, I'm satisfied with my results	77%	15%	8%	0%	0%

речи. Абсолютное большинство студентов охарактеризовали JAM как активатор и интенсификатор навыка говорения, а также как понятный и удобный инструмент для построения презентационной речи, требующий тем не менее полной концентрации внимания к материи языка и самоконтроля в речевой деятельности. Согласно результатам опроса, представленным в табл. 5, все студенты выразили положительное отношение к использованию JAM для улучшения беглости речи.

Анкеты, подготовленные для заполнения студентами, включали 10 высказываний, с которыми можно было согласиться, полностью согласиться, дать нейтральный отклик, не согласиться или полностью не согласиться. С первым утверждением о том, что участие в JAM было приятным занятием, студенты согласились (36%) или полностью согласились (43%), и, хотя некоторые студенты заняли нейтральную позицию (21%), никто не высказался против (0%) или категорически против (0%). Судя по откликам на второе высказывание, можно сделать вывод, что техника JAM была положительно воспринята студентами не только на эмоциональном уровне, но и в практическом плане, т. к. ориентир на принципы применения JAM помог студентам развить беглость речи, с чем согласились (47%) или полностью согласились (53%) все студенты без исключения. Также большинство студентов согласились (51%) или полностью согласились (38%) с третьим высказыванием, касавшимся простоты использования JAM, однако имеется небольшой процент не согласившихся с этим (4%) и занявших нейтральную позицию (7%). Из ответов на четвёртое высказывание видно, что в основном с методом JAM студенты встретились впервые, в чём они уверены (37%) или абсолютно уверены (34%), но для небольшого числа студентов метод не оказался новым, в чём они уверены (16%) или абсолютно уверены (13%). Практически все студенты согласились (29%) или полностью согласились (69%) с пятым высказыванием о том, что задания, предложенные для выполнения по методике JAM, сложны; только малый процент респондентов (2%) выбрали нейтральный вариант ответа. По реакции на шестое высказывание становится понятно, насколько стрессовым для студентов было участие в JAM-сессиях: 25% испытуемых предпочли согласиться, а 12% – полностью согласиться с тем, что при выполнении JAM-заданий требовалась максимальная концентрация мыслей на логике и последовательности повествования, поэтому чувствовалось напряжение; 14% с этим были не согласны и 3% – совершенно не согласны; хотя чуть меньше половины респондентов (46%) предпочли нейтральный ответ. Выбор вариантов ответов к седьмому высказыванию показывает, что, несмотря на трудности, с которыми студенты столкнулись при работе с JAM, преодоление вызовов не шло вразрез с их интересами, в чём они убеждены (55%) или абсолютно убеждены (27%), гораздо меньше студентов ответили нейтрально (18%). Исходя из маркировки ответов в восьмом и девятом высказываниях, студенты «за» (47%) и однозначно «за» (44%) применение метода JAM на занятиях и не стали бы противниками (44%) или ярыми противниками (51%) данной преподавательской практики, тем не менее по каждому пункту есть студенты с нейтральным мнением – 9% и 5% соответственно. В целом студенты удовлетворены (15%) или полностью удовлетворены (77%) своими результатами от участия в JAM, всего 8% остановились на нейтральном ответе.

Для уточнения ответов студентов при анкетировании было проведено интервью. Вопросы к нему составлялись на основе анализа заполненных анкет с учётом одинаковых ответов большинства респондентов. В формулировках вопросов интервью запрашивалась более детальная информация, дополняющая и/или поясняющая ответы в анкетах:

1. Were the topics chosen for JAM relevant to your interests? Why/Why not?
2. What competences of speaking fluency did you demonstrate by implementing JAM?
3. Is JAM technique used for the sole purpose of making hot topics apparent? Why do you think so?
4. What was new in JAM for you?
5. What challenges did you manage to overcome?
6. What was your strategy to avoid hesitation, deviation, and repetition?
7. Which topics were too vague or complex for the actual combination of skills and the time allotted during JAM sessions?
8. Would you support the incorporation of JAM into educational environments? Why/Why not?
9. Why would you recommend teachers to use JAM technique at class?
10. How did JAM help in scaffolding your speaking fluency?

Согласно результатам анкетирования и интервьюирования, большинство студентов положительно восприняли применение метода JAM для улучшения беглости речи. Несмотря на то, что субъективное оценочное мнение студентов касалось внедрения JAM как факта объективной реальности, объективную оценку эффективности данного метода всё же обеспечивают критериальные показатели улучшения качества выступления со слайд-презентациями на уровне fluency и accuracy. Тем не менее позитивная интерпретация достигнутых результатов является одним из ключевых моментов для мотивации, учитывая тот факт, что немотивированная презентационная речь звучит менее убедительно, менее ярко и менее естественно [8].

В рамках представленного исследования была предложена технология JAM, заключающаяся в интеграции чередующихся приёмов секвенирования (с использованием Sequencing Strips) и интервьюирования (построенного на основе Information seeking questions) внутри метода JAM с опорой на принципы трёхчастного членения речи и построения структуры абзаца.

В ходе проведённого исследования была доказана эффективность применения метода JAM для разрешения коммуникативных задач при публичном выступлении со слайд-презентацией с точки зрения объективных (положительные результаты критериального оценивания презентационной речи по показателям fluency и accuracy) и субъективных (удовлетворенность студентов результатами улучшения презентационных навыков в контексте работы с JAM по итогам анкетирования и интервьюирования) составляющих. Отмечена взаимосвязь и зависимость между объективными и субъективными факторами, влияющими на достижение желаемых результатов, которые состоят в том, что субъективные оценки результативности напрямую зависят от вовлеченности студентов, их участия в учебном процессе подготовки к выступлениям, наличия действенных инструментов и объективных параметров оценивания представления презентаций преподавателем.

Итак, из вышесказанного следует, что цель исследовательской работы достигнута, поэтому преподавателям английского языка может быть рекомендовано рассмотреть возможность использования JAM в качестве универсального инструмента для развития и совершенствования навыков презентационной речи студентов.

Библиографический список

1. Баранова О.И., Воскресенская И.Н. Развитие презентационных навыков студентов-филологов в образовательном процессе: методические приемы в обучении и анализ типичных ошибок. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021: № 72-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-prezentatsionnyh-navykov-studentov-filologov-v-obrazovatelnom-protsesse-metodicheskie-priemy-v-obuchenii-i-analiz
2. Акишина А.А., Коган О.Е. *Учимся учить. Для преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2002.
3. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. *Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи*: монография. Москва: Российский университет дружбы народов, Издательство, 2012.
4. Cotter C. *Accuracy and fluency*. 2013.
5. Казанская Н.В. Общие проблемы преподавания фонетики русского языка народам абхазо-адыгской группы: преодоление и устранение фонетической интерференции в условиях билингвизма. *Rhema. Рема*. 2018, № 3: 136–152.
6. Parupalli R. The significance of just a minute (JAM) sessions in developing speaking skills in English language learning ELL) environment. *Research Journal Of English (RJOE)*. 2019; Vol-4, Iss. 4: 237–248.

7. Naegle Kristen. Ten simple rules for effective presentation slides. *PLOS Computational Biology.* 2021; № 17 (12). Available at: https://www.researchgate.net/publication/356742820_Ten_simple_rules_for_effective_presentation_slides
8. Rakhmawati, Ittaqy Tafuzy, Amelia Eka Ratnasari, Rofiq H. The Students' Speaking Performance in a Speaking Classroom Environment Viewed from the Students' Satisfaction and their Motivation. *International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019)*. 2020: 314–318.

References

1. Baranova O.I., Voskresenskaya I.N. Razvitie prezentacionnyh navykov studentov-filologov v obrazovatel'nom processe: metodicheskie priemy v obuchenii i analiz tipichnyh oshibok. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021: № 72-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-prezentatsionnyh-navykov-studentov-filologov-v-obrazovatelnom-protsesse-metodicheskie-priemy-v-obuchenii-i-analiz
2. Akishina A.A., Kogan O.E. *Uchimsya uchit'. Dlya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
3. Balyhina T.M., Netesina M.S. *Kommunikativnoe prostranstvo megapolisa: analiz zvuchaschej rechi*: monografiya. Moskva: Rossijskij universitet druzhby narodov, Izdatel'stvo, 2012.
4. Cotter C. *Accuracy and fluency*. 2013.
5. Kazanskaya N.V. Obschie problemy prepodavaniya fonetiki russkogo yazyka narodam abhazo-adygskoj gruppy: preodolenie i ustranenie foneticheskoj interferencii v usloviyah bilingvizma. *Rhema. Rema*. 2018, № 3: 136-152.
6. Parupalli R. The significance of just a minute (JAM) sessions in developing speaking skills in English language learning ELL) environment. *Research Journal Of English (RJOE)*. 2019; Vol-4, Iss. 4: 237-248.
7. Naegle Kristen. Ten simple rules for effective presentation slides. *PLOS Computational Biology.* 2021; № 17 (12). Available at: https://www.researchgate.net/publication/356742820_Ten_simple_rules_for_effective_presentation_slides
8. Rakhmawati, Ittaqy Tafuzy, Amelia Eka Ratnasari, Rofiq H. The Students' Speaking Performance in a Speaking Classroom Environment Viewed from the Students' Satisfaction and their Motivation. *International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019)*. 2020: 314-318.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 378.146 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-74-76

Kizhner Yu.K., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YKKizhner@fa.ru*

KEY ASPECTS OF EFFECTIVE TESTING. The article focuses on an issue of quality assessment of students' knowledge and gives examples of test and non-test control methods. The author makes an emphasis on the fact that production of tests is a long creative process that requires time and knowledge of both the subject field and basic provisions of the theory of testing. Key competences of a test expert include knowledge of various forms of test tasks and understanding of test quality measures, such as reliability, validity, objectivity. The article also deals with the issue of creation of banks of test tasks. Attention is drawn to the fact that banks of test tasks should be composed by professionals in the respective subject domain together with testologists that are cross-disciplinary experts in high-quality and science-based measuring techniques. Specific professional and personality qualities that a testologist should have are mentioned. Particular attention is paid to the attentiveness and responsibility of test developers. It is pointed out that the effectiveness of testing directly depends on the test creators' professional background.

Key words: **testology, testologist, educational process, knowledge control, computer testing, bank of tests, forms of test tasks**

Ю.К. Кижнер*, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: YKKizhner@fa.ru*

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье затрагивается вопрос о контроле над качеством знаний учащихся. Приводятся примеры тестовых и нетестовых форм контроля. Говорится о том, что создание тестов – длительный творческий процесс, требующий времени и знаний как предметной области, так и основных положений теории тестирования. Сюда относится знание различных форм тестовых заданий, понятие об измерителях качества теста, таких как надежность, валидность, объективность. Рассматривается вопрос создания банков тестовых заданий. Обращено внимание на то, что созданием банков тестовых заданий должны заниматься профессионалы в предметной области совместно с тестологами – специалистами в области тестологии. Приведены профессиональные и личностные качества, которыми должен обладать тестолог. Особое внимание отведено внимательности и ответственности разработчиков тестов. Показано, что эффективность тестирования напрямую связана с профессиональной подготовкой создателей тестов.

Ключевые слова: **тестология, тестолог, учебный процесс, контроль знаний, компьютерное тестирование, банк тестов, формы тестовых заданий**

Актуальность предлагаемой темы объясняется тем, что в настоящее время тестирование все активнее применяется в разных сферах деятельности, в том числе в учебных структурах, для контроля качества знаний.

Цель работы – показать значимость науки тестологии в связи с возрастающей тенденцией внедрения компьютерных технологий в педагогику.

Задача исследования – определить статус тестолога в процессе создания банков тестовых заданий.

Новизна работы заключается в доказательстве необходимости привлечения к созданию педагогических тестов специалистов-тестологов, тем самым повысив качество тестового материала и высвободив время преподавателей-предметников для выполнения других работ, в том числе повышения педагогической квалификации.

Теоретическая значимость научной статьи заключается в том, что качественные тесты для контроля знаний учащихся могут быть получены только в том случае, если они составлены в тандеме специалистов – преподавателя-предметника и тестолога.

Практическая значимость работы заключается в исследовании мнения студентов относительно тестовой формы контроля и доказательстве необходимости создания и применения тестов, составленных с участием педагогов и специалистов-тестологов с учетом требований, предъявляемых наукой тестологией для проведения качественной оценки знаний с помощью компьютерного тестирования.

Контроль является фундаментальным элементом любого процесса, в том числе и образовательного. Формы проведения контроля в образовании можно объединить в три основные группы: устные, письменные и автоматизированные или компьютерные. По виду исполнения контроль знаний можно проводить в виде экзамена, зачета, опроса, контрольных и лабораторных работ, собеседования, самоконтроля, а задания для контроля можно формулировать в тестовой или нетестовой форме [1].

Используя эти разнообразные подходы, преподаватели могут объективно оценить результаты обучения и принять решение о дальнейшем применении тех или иных форм и методов обучения.

В статье остановимся на применении тестовой формы контроля, так как в последнее время педагогическое тестирование приобрело значительную популярность.

В Большой российской энциклопедии тестология определяется как теория и технологическая практика создания и применения тестов в областях науки и практики, связанных с деятельностью и поведением людей. Отдельно выделяется такое направление, как «педагогическая тестология», которая занимается вопросами разработки тестов для объективного контроля подготовленности учащихся [2].

В тестологии, как в любой науке, существует свой понятийный аппарат. Рассмотрим некоторые понятия [3; 4].

Задания в тестовой форме – это наименьшая единица теста, которая представлена в форме утверждения с вариантами ответов. При создании заданий в тестовой форме основная трудность не в вопросе, а в предложенных вариантах ответов. Создатели таких заданий должны обладать не только способностью давать точные ответы на заданные вопросы, но и уметь создавать эффективные отвлекающие варианты ответов, так называемые «дистракторы», которые требуют полного понимания предмета.

Дистрактор – это неправильный, но правдоподобный ответ. Слово образовано от английского слова distractor, distracter, что означает отвлекать.

Тестовые задания – это задания в тестовой форме, прошедшие этап статистической обработки.

Банк тестов – множество тестовых заданий, сгруппированных по темам, из которых формируется тест для каждого испытуемого.

Создание банков тестов представляет собой сложный поэтапный процесс, включающий в себя создание заданий в тестовой форме, статистическую проверку, редактирование, формирование тестовых заданий, распределение по темам.

Доверить создание банков тестов неопытным преподавателям является ошибкой, так как у них может не хватать необходимых теоретических знаний и практического опыта для выполнения этой непростой задачи. К этой работе важно привлечь квалифицированных специалистов в областях педагогики и тестологии, знакомых с формами тестовых заданий, понимающих смысл статистических характеристик теста, к которым относится надежность, валидность, объективность, знающих автоматизированную систему, с помощью которой будет производиться тестирование. Также специалисты, выполняющие эту работу, должны соблюдать педагогические и логические требования к созданию теста. А именно: учитывать соответствие содержания теста целям тестирования, включать в него только наиболее важные элементы учебной программы, представляющие объективно истинное и аргументируемое содержание дисциплины, проверять знания на современном учебном и контрольном материале, исключая устаревшие данные, обеспечивать непротиворечивость заданий [3; 4].

В связи с возрастающей значимостью тестовой формы проверки знаний специальность «тестолог» приобретает заметную популярность. Многие вузы ведут подготовку таких специалистов. Например, программы бакалавриата, специалитета, а также курсы повышения квалификации тестологов по профессии «тестолог, специалист в области педагогических измерений» имеются в МГПУ (Московский городской педагогический университет), РосНОУ (Российский новый университет), МГУ имени М.В. Ломоносова, РГГУ (Российский государственный гуманитарный университет), Едином центре дополнительного профессионального образования (ЕЦ ДПО) и других.

Основываясь на параметрах проведения и обработки результатов компьютерного тестирования можно говорить о том, что оно является наиболее экономичным и оперативным методом контроля. Кроме того, использование компьютерного тестирования позволяет значительно сократить затраты времени преподавателя. Раньше приходилось проводить письменные работы или устные опросы и выставлять оценки, что отнимало много времени. С помощью компьютерного тестирования можно тестировать всю группу одновременно, и автоматизированная система автоматически выставит оценку в соответствии с заранее заданным алгоритмом, а у преподавателя высвободится время для других видов работы, например, повышения педагогической квалификации.

Отношение к тестированию как к способу контроля очень неоднозначное и среди преподавателей, и среди студентов.

Автором статьи был проведен опрос об отношении к тестированию знаний в группах студентов 2 курса Финансового университета. В опросе приняли участие 60 человек.

Были заданы вопросы и получены ответы:

	Абс. (чел.)	%
1. Как вы относитесь к тестированию?		
а) положительно, б) отрицательно, в) безразлично	19 13 28	32% 22% 47%
2. Является ли для вас метод тестирования предпочтительным в качестве метода контроля знаний?		
а) да, б) нет	38 22	63% 37%
3. Считаете ли вы тестирование наиболее объективным методом контроля?		
а) да, б) нет	43 17	72% 28%
4. Какая из форм тестовых заданий вам больше нравится		
а) закрытая форма с одним правильным ответом, б) закрытая форма с двумя и более правильными вариантами ответов, в) открытая форма для формулировки и ввода ответа самим студентом, г) форма на установление соответствия для выбора из двух приведенных множеств объектов пары, д) форма на установление правильной последовательности	35 3 10 8 4	58% 5% 17% 13% 7%

Мнения респондентов распределились следующим образом: около половины студентов (47%) проявляет безразличие к тестированию как форме контроля успеваемости, треть (32%) относится к тестированию знаний положительно, а остальные (22%) выражают негативное отношение. Результаты представлены на диаграмме на рис. 1.

Негативное отношение к тестированию зачастую обусловлено невнимательным и поверхностным прочтением вопросов и вариантов ответов.

Эти данные не противоречат результатам опросов, проведенных в других вузах, например, анонимного анкетирования 90 студентов 3 курса Юридической академии, возраст от 19–21 года (рис. 2) [5].

Результаты опроса показали, что около двух третей (63%) выбрали метод тестирования предпочтительным в качестве метода контроля знаний, а более двух третей студентов (72%) назвали форму компьютерного тестирования наиболее объективным методом контроля.

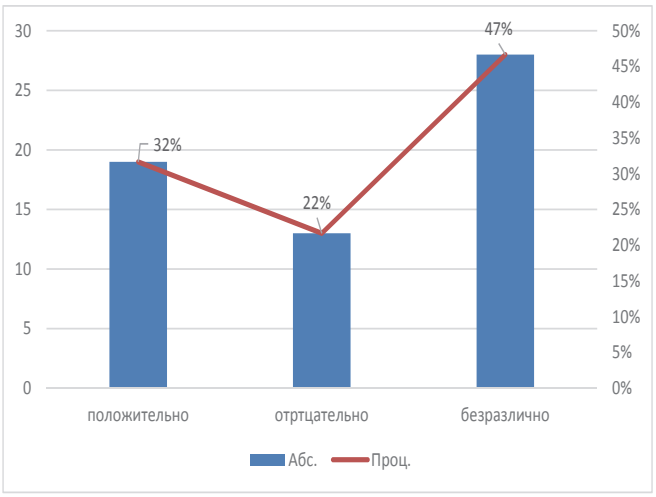


Рис. 1. Отношение студентов к тестированию, Финансовый университет, 2 курс

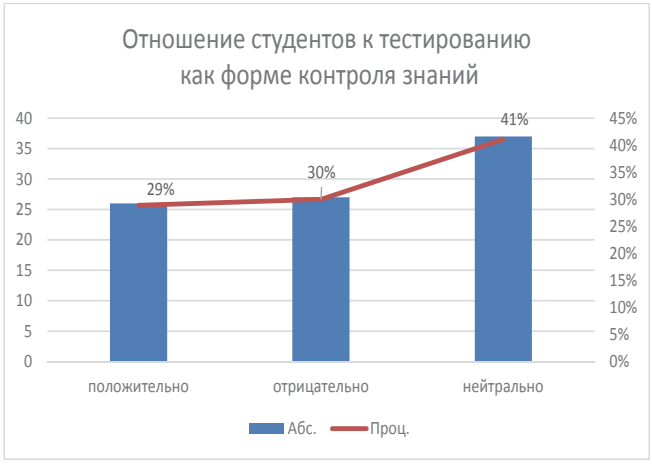


Рис. 2. Отношение студентов к тестированию, Юридическая академия, 3 курс

Фактически существуют различные формы тестовых заданий, такие как закрытая форма с одним или более вариантами ответов. Сюда же можно отнести и формы на сопоставление понятий и установление правильной последовательности, а также открытая форма [6].

Студентам был задан вопрос об отношении к разным формам тестовых заданий. На диаграмме на рис. 3 представлены результаты опроса.



Рис. 3. Отношение студентов к формам тестовых заданий

Закрытую форму с одним правильным вариантом ответа выбрали 58%.

Для студента эта форма кажется наиболее простой. Но простота представляется лишь на первый взгляд. Если при составлении заданий в такой форме разработчики тестов уделили достаточное внимание подбору дистракторов, то угадать правильный ответ будет нелегко.

Закрытую форму с двумя и более правильными вариантами ответов отметили всего лишь 5% студентов, так как в этом случае, не имея знаний, выбрать все правильные ответы представляется непросто.

Форму на установление соответствия отметили 13% опрошенных.

Форма на установление соответствия является одной из форм закрытых тестовых заданий. Здесь студент должен сопоставить элементы из списка вопросов с элементами из списка ответов, например, события с датами. Для усложнения такого типа тестовых заданий разработчик должен предложить в качестве ответа один или более лишних вариантов-дистракторов.

Форму на установление правильной последовательности отметили 7% опрошенных.

Такой тип тестовых заданий, на первый взгляд, несложный, но требует четкого понимания порядка (алгоритма) действий, т. е. умения выстроить технологическую цепочку процесса. Вероятность угадывания правильного ответа здесь крайне мала. Здесь требуются знания.

Открытой форме тестовых заданий предпочтение отдали 17% опрошенных.

Тестовые задания открытой формы являются наиболее сложными как для студентов, так и для разработчиков теста.

Для студентов они сложны, потому что такие задания требуют конкретного знания, так как не предоставляют готовых вариантов ответов и этим сводят эффект угадывания ответа к нулю.

Для разработчиков тестов открытая форма требует особой ответственности. Студент должен видеть четкую инструкцию, касающуюся ввода ответа. Например, «ответ введите прописными буквами» или «ответ дайте с точностью до десятых», или «ответ введите в именительном падеже» и т. д. Если таких четких указаний нет, то должны быть предусмотрены при формировании перечня ответов для сравнения с введенным студентом ответом разные варианты ввода.

Все формы тестовых заданий могут использоваться для контроля знаний в любых дисциплинах, но тестирование является наиболее эффективным в учебных дисциплинах, где вопросы могут быть точно сформулированы, а правильные ответы легко идентифицированы. Есть большой перечень учебных дисциплин или их разделов, в которые тестовый метод контроля органично вписывается. Выбор формы тестовых заданий зависит от методологического подхода к процессу обучения. Напротив, в темах, где задачи требуют более сложных мыслительных процессов, таких как математические вычисления, сравнительные анализы, логические умозаключения или визуальная интерпретация, тестирование может не быть столь привлекательным методом оценки.

Студенты должны быть эмоционально готовы к процедуре тестирования. Это зависит от правильной организации процесса тестирования. Студенты должны быть заранее знакомы с автоматизированной системой тестирования, знать количество задаваемых вопросов, время, отведенное на опрос, ориентироваться в формах тестовых заданий. Возникает вопрос: в каком формате и должны ли студенты получать материал для подготовки к тестированию?

Опыт показывает, что если проводить тестирование после прохождения темы или раздела дисциплины, не дав студентам ознакомиться с вопросами теста, то в результате испытания мы увидим оценки ниже возможных даже у успевающих студентов.

Если студенты получают материал для подготовки, содержащий тестовые вопросы и варианты ответов к ним даже без указания правильных ответов, то чаще всего в результате испытания мы увидим оценки выше ожидаемых по группе, так как в процессе подготовки ответы будут заучены механически.

Из этого следует, что для получения адекватного результата правильным вариантом может быть предоставление студентам вопросов без указания вариантов ответов, как при любой форме контроля.

Широко признается, что тестирование является эффективным методом контроля знаний. Это возможно только при применении качественных тестов. Качество тестов зависит от правильно подобранных форм тестовых заданий, грамотно составленных вопросов, ответов и дистракторов, а это связано с профессионализмом составителей – преподавателя-предметника и тестолога [1].

К специалистам в любой области предъявляются определенные требования. Кроме знаний в области тестологии, тестолог должен уметь пользоваться компьютерными программами, которые применяются при составлении банков тестов и в проведении непосредственно тестирования, иметь знание основных понятий, категорий, методов педагогики. Кроме профессиональных требований, нужно выделить и личностные качества тестолога. Это, безусловно, внимательность, усидчивость, ответственность, так как от того, насколько грамотно составлены тестовые задания, зависит оценка испытуемого.

Тем не менее тестирование нельзя назвать уникальным и единственным способом контроля знаний. К сожалению, с помощью тестового метода невозможно понять и проверить ход решения, логику рассуждения, а также способы и методы решения примера или задачи. Это еще раз подчеркивает, что нельзя исключать другие методы обучения и контроля, такие как контрольные работы, устные опросы, коллоквиумы и другие [6].

Библиографический список

1. Кижнер Ю.К. Место тестолога в повышении эффективности тестирования. *Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2022: 61–65.
2. *Тестология. Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/c/testologiia-f956ed
3. Аванесов В.С. *Композиция тестовых заданий*: учебная книга. Москва: РГБ, 2006.
4. Аванесов В.С. *Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций)*. Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005.
5. Тимофеев Д.А., Разаков Д.Х., Разаков И.Д. Отношение студентов к использование тестовых заданий в системе методов контроля и оценки знаний. *Мировые тенденции развития науки, образования, технологий*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021: 103–105. Available at: https://apni.ru/article/2540-otnoshenie-studentov-k-ispolzovanie-testovikh
6. Кижнер Ю.К. Особенности контроля практических навыков учащихся. *Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов*: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. 2022: 49–53.

References

1. Kizhner Yu.K. Mesto testologa v povyshenii `effektivnosti testirovaniya. *Razvitie sovremennoj nauki i tehnologij v usloviyah transformacionnyh processov*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2022: 61-65.
2. *Testologiya. Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/c/testologiia-f956ed
3. Avanesov V.S. *Kompoziciya testovyh zadanij*: uchebnaya kniga. Moskva: RGB, 2006.
4. Avanesov V.S. *Teoriya i praktika pedagogicheskih izmerenij (materialy publikacij)*. Podgotovleno CT i MKO UGTU-UPI, 2005.
5. Timofeev D.A., Razakov D.H., Razakov I.D. Otnoshenie studentov k ispol'zovanie testovyh zadanij v sisteme metodov kontrolya i ocenki znanij. *Mirovye tendencii razvitiya nauki, obrazovaniya, tehnologij*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2021: 103-105. Available at: https://apni.ru/article/2540-otnoshenie-studentov-k-ispolzovanie-testovikh
6. Kizhner Yu.K. Osobennosti kontrolya prakticheskih navykov uchaschihsya. *Aktual'nye problemy obschestva, `ekonomiki i prava v kontekste global'nyh vyzovov*: sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2022: 49-53.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 378.14

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-76-79

Kovaleva N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Didactics, Methods and Technologies of Education Department, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: nskovaleva26@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5247-2590*

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' ECOLOGICAL RESPONSIBILITY. The task of students' ecological responsibility formation and finding effective ways to develop school teachers' liable attitude to the ecological issues and eco-friendly processes is becoming more urgent in modern conditions. The article is aimed at modern technologies consideration for forming students' ecological responsibility through the use of interactive techniques, based on methods of ecological psychopedagogy (formation of a subjective attitude towards nature) and ones of developmental ecopsychology (formation of personal experience of unity with nature). The research objectives are: to conduct a theoretical analysis on the problem of ecological responsibility in the context of environmental education; to develop a methodological recommendations dealing with given issues. To diagnose the main components of environmental responsibility, the subtests and the value-normative method of G.E. Zalessky are used. The study provides recommendations for developing environmental responsibility. In conclusion, methods of environmental education and eco-psychological interaction are described.

Key words: **nature, ecological crisis, environment, environmental education, responsibility, professional training, ecopsychology**

Н.С. Ковалёва, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: nskovaleva26@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Актуальность написания представленной работы связана с тем, что необходимость решения задачи формирования экологической ответственности студентов и поиска эффективных путей формирования у будущих учителей ответственного отношения к экологическим проблемам становится все более насущной в современных условиях. В статье рассмотрены технологии формирования экологической ответственности обучающихся, основанные на методах экологической психопедагогики (становление субъективного отношения к природе) и развивающей экопсихологии (формирование личностного опыта связи с природой). Автором проведен теоретический анализ проблемы экологической ответственности в контексте экологического образования; разработаны методические рекомендации по данным вопросам. Для диагностики основных составляющих экологической ответственности использованы субтесты, а также ценностно-нормативный метод Г.Е. Залесского. Представлены рекомендации по развитию экологической ответственности. В заключение описаны методы экологического образования и экопсихологического взаимодействия.

Ключевые слова: **экологический кризис, окружающая среда, экологическое образование, профессиональная подготовка, ответственность, экопсихология**

Концепция устойчивого развития способствует объединению всех сфер деятельности человека – экологической экономической, социальной – для защиты мира от экологического кризиса. «Экологическая проблема цивилизации на современном этапе её развития на Земле обусловлена осознанием того, что технологические возможности человечества стали сравнимы с глобальными процессами планеты» [1, с. 379]. Экологический кризис в настоящее время рассматривается как мировоззренческий, как перелом человеческого сознания и его отношения к природе. Предотвращение и преодоление экологического кризиса невозможно без изменения отношения человека к окружающему миру природы и к себе как части этого мира природы [2].

Огромная ответственность за окружающую среду и будущий генофонд страны лежит не только на государственных структурах, но и на педагогах, обществе. Путь к экологической ответственности видится через эффективное экологическое образование [3, с. 697]. Решение экологических проблем любого масштаба требует перестройки нынешнего доминирующего антропоцентрического типа экологического сознания людей на экоцентрический [1; 4]. «Дальнейшее развитие цивилизации может происходить только в сочетании с законами природы, при осознании человеком своей реальной роли в системе биотической регуляции. Человечеству предстоит очень трудная задача – внести фундаментальное уважение в своё сознание. Это, в свою очередь, требует изменения многих поведенческих стереотипов» [5, с. 7].

В эпоху создания постиндустриального общества экологическое образование наполняется новым смыслом: оно связано с проблемами национальной безопасности, ответственности перед собой и миром, умением сравнивать свои действия с экологическими принципами. Считается, что система экологического образования выполняет ключевую педагогическую функцию: способствует формированию экологического сознания студентов.

Отношение к окружающей природе формируется в процессе взаимодействия эмоциональной и интеллектуальной сфер сознания людей. Психологическим феноменом, формирование которого может помочь преодолеть экологический кризис, является экологическая ответственность.

Психологический фактор развития у будущих специалистов экологической ответственности дает возможность корректировки модели поведения по окружающей среде. Экопсихология «отличается от традиционной психологии тем, что фокусируется на изучении эмоциональной связи между человеком и Землей» [6].

В этих условиях все более актуальной становится задача усиления экологической направленности образования, отбора эффективных путей развития экологической ответственности и отношения людей к окружающей среде. «Современная бизнес-среда характеризуется неопределённостью, острой глобальной конкуренцией и меняющимися потребительскими ожиданиями» [7, с. 108–222].

Многочисленные публикации показывают особую важность экологического образования сегодня. Соответственно, представляют интерес вопросы, касающиеся личностных качеств студентов, влияющих на формирование экологической ответственности. Р. Чавес, М. Малик, Х. Гадери, Вантао Ю. рассматривали экологическую ориентацию и результативность. Они отметили, что поведенческие операции являются важной темой исследования, и раскрыли неявные «связи между управлением операциями и человеческим поведением» [7, с. 108–222]. М. Абоэльмагед внес свой вклад как на теоретическом, так и на управленческом уровне в области устойчивого развития, экоинноваций и экологической ориентации [8].

В.И. Панов относит понятия «экологическое мышление», «экологическую ответственность», «экологическая культура» и «экологическое образование» к контексту устойчивого развития [1, с. 11]. Д.В. Мирошкин, А.В. Гриненко, М.М. Тхуго, О.В. Мизонова, И.Г. Кочетков, С.Н. Казакова, Н.Г. Милорадова отмечают, что «реализация идей гуманистической педагогики и психологии служит основой ценностного отношения к природе и окружающему миру для формирования нового типа экологического сознания» [4, с. 593]. Они также раскрывают значение восприятия окружающей среды для формирования экоцентрической позиции и отмечают, что очевидно, что взаимодействие между земной цивилизацией и биосферой зашло в тупик.

Конечно, отечественные и зарубежные авторы по-своему правы при анализе экологической ответственности, поскольку каждый из них представляет данную проблему, исходя из собственных научных позиций. «Пройдя путь самопознания, студенты обретают собственную систему ценностей, целей и убеждений с заданной эго-идентичностью, которые, в свою очередь, определяют зрелые формы личностной саморегуляции...» [8, с. 537].

Если принимать во внимание, что ответственность проявляется в способности принимать, осознавать и оценивать противоречия и трудности, адекватным образом разрешая их [9], экологическую ответственность можно охарактеризовать как осознанное взаимодействие людей с окружающей средой, приверженность экологическим ценностям, саморефлексию и саморегуляцию в окружающей среде при осуществлении выбора стратегий и тактик поведения личности.

При изучении динамики интеграции экологической ответственности в систему личностной зрелости важно опираться на концепцию эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности. Б. Сабойя де Арагао, С. Альфинито оценивают влияние человеческих ценностей на сознательное экологическое поведение. «Универсализм и природоохранные ценности тесно связаны с экологическим поведением» [10, с. 5].

В настоящее время целесообразно использовать технологии, включающие методы экопсихологического взаимодействия с природой.

Таким образом, формирование экологически ответственной личности можно рассматривать как результат экологического образования. Но сложилось противоречие: с одной стороны, наблюдается экологизация дисциплин, насыщение обучения природоохранными мероприятиями, а с другой – выпускник вуза не способен предвидеть и решать экологические проблемы. Одной из причин противоречивой ситуации является несформированность экологической ответственности, что позволяет обозначить актуальную проблему: какие технологии способствуют формированию экологической ответственности будущих учителей? Следует изучить влияние человеческого фактора: человек влияет на экологию, здоровье людей с целью корректировки данного взаимодействия.

Объектом работы является феномен экологической ответственности студентов.

Предмет исследования – методика формирования экологической ответственности.

Цель исследования – обоснование методики формирования экологической ответственности будущих учителей на деятельностной основе с учетом междисциплинарного подхода в процессе профессионального становления.

Основная задача исследования заключается в проведении теоретического анализа проблемы экологической ответственности в контексте экологического образования.

Теоретическая значимость работы состоит в изучении экологической ответственности с целью обоснования актуальности исследования и необходимости реализации методов по формированию экологической ответственности профессионалов.

Практическая значимость заключается в возможности применения предложенных диагностических методов в вузах с целью контроля над процессом формирования экологической ответственности будущих специалистов.

Исследование проводилось в течение 2022–2023 гг. на базе Севастопольского государственного университета (СевГУ), Гуманитарно-педагогического института в несколько этапов. Изучены результаты отношения студентов к загрязнению окружающей среды и его последствиям. Для диагностики основных компонентов экологической ответственности использованы методика исследования экологического сознания, предложенная учёными М.О. Мдивани, В.И. Пановым, Ш.Р. Хисамбеевым, Э.В. Лидской (субтесты), а также ценностно-нормативный метод Г.Е. Залесского.

Теоретической базой изучения экологической ответственности в нашей работе послужили работы таких отечественных ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Ф. Каптерев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие, а также исследования зарубежных ученых: А. Маслоу, Г. Олпорта, У. Франкла, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона и других.

Экспериментальная база: исследование проводилось в Севастопольском государственном университете (СевГУ). В нем приняли участие студенты 1–3 курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль: Начальное образование и иностранный язык) и 37.05.02 Психология служебной

деятельности (профиль: Психология безопасности) Гуманитарно-педагогического института СевГУ. В эмпирическом исследовании приняли участие 100 человек.

Сбор диагностических данных проводился методом анкетирования студентов с использованием методик экопсихологических исследований, исходным для которых является понятие, согласно которому психическое развитие, обучение, поведение студента и его психическое здоровье не следует рассматривать вне связи данной личности с окружающей средой.

Для определения компонентов экологической ответственности нами была использована шкала из опросника В.И. Панова [11]. Были выделены следующие составные экологической ответственности студента вуза:

– когнитивный (оценочный) компонент (становление экологической грамотности и формирование личностного опыта единства с природой и субъективного отношения к природе, знаний о последствиях загрязнения природы, развитое восприятие);

– эмоционально-волевой компонент: отношение к природе, умение контролировать свое поведение с целью сохранения ресурсов и защиты экосистем, готовность брать на себя ответственность за отрицательные экологические последствия;

– поведенческий компонент как саморефлексия и саморегуляция выбора тактик поведения личности, экологическая культура, осознанное участие в экологической жизни).

Для экопсихологического исследования компонентов экологической ответственности использованы наиболее эффективные методики известных ученых:

1) для изучения *когнитивного (оценочного) компонента* была реализована методика В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева, М.О. Мдивани, Э.В. Лидской (субтесты «Оценка экологических угроз» и «Экологическая ответственность»), что позволило определить степень экологической грамотности, уровень знаний об экологических изменениях, охране окружающей среды, последствиях загрязнения природы, «развитое восприятие и оценка (осознание, понимание, объяснение) объектов среды и получить систематизированную информацию об особенностях восприятия субъектами всех компонентов (пространственного, социального и психодидактического) университетской образовательной среды» [11, с. 83];

2) для изучения *эмоционально-волевого компонента* проведено исследование экологического сознания по методике В.И. Панова, М.О. Мдивани, Э.В. Лидской и Ш.Р. Хисамбеева (субтест «Единение с природой») [11]. Проведена диагностика следующих показателей эмоционально-волевого компонента: готовность отвечать за последствия своей деятельности; чувство принадлежности к природе; инициативность в сфере охраны окружающей среды посредством продвижения экологических инноваций; стремление помочь природе;

3) для диагностики *поведенческого компонента* применялась методика В.И. Панова, М.О. Мдивани, Э.В. Лидской и Ш.Р. Хисамбеева (субтест «Ситуации») [11], что позволило проверить 3 поведенческих компонента экологического сознания.

Ценностно-нормативный метод Г.Е. Залесского (ЦНМ) – «метод вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем систематического изменения условий одной и той же задачи» [12, с. 30]. Для проведения диагностики нами созданы ситуативные задачи, в которых вопросы экологии связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов-педагогов.

В настоящее время особенно важна разработка инновационных психологических средств для формирования экологической ответственности в образовательном процессе, что положительно влияет на все его компоненты (знания, формирование характера, мировоззрение, культура) и уровень здоровья студентов [12; 13].

Этапами развития экологической ответственности студентов являются следующие:

1. Подготовительный, включающий первоначальную диагностику сформированности компонентов экологической ответственности.

2. Формирующий, основой которого являются технологии формирования у обучающихся экологической ответственности: становление экологической грамотности, добровольная вовлеченность студентов в мероприятиях, связанных с защитой окружающей среды, саморефлексия и саморегуляция в окружающей среде через поддержку и продвижение экологических предложений и инноваций.

3. Итоговый этап – диагностика сформированности компонентов экологической ответственности.

По сравнению с существующими технологиями формирования у обучающихся экологической ответственности наши рекомендации отличаются тем, что они основаны на методах экологического образования и экопсихологического взаимодействия. Экологическая грамотность как составная составляющая экологической ответственности предполагает не только владение экологической информацией, но и знаниями о влиянии природных катаклизмов на наше здоровье.

Эффективным методом формирования личностного опыта практической деятельности по охране окружающей среды мы считаем поэтапное выполнение проектной деятельности: 1. Выбор темы. 2. Разработка и защита проекта. 3. Подведение итогов выполнения проекта. В целом проектно-исследовательская деятельность выступает средством формирования экологической ответственности у студентов вуза.

Методы экопсихологии развития целесообразно применять для формирования личностного опыта единства с природой и субъективного отношения к природе. В процессе становления взаимоотношений «человек – окружающая среда» «взаимодействия между её компонентами претерпевают определенные изменения. В частности, «окружающая среда» из объекта восприятия постепенно превращается в объект преобразования человеком» [4, с. 593].

Формирования личностного опыта единства с природой и субъективного отношения к природе может быть реализовано посредством метафорического образа, который создается с помощью современных карт метафорических ассоциаций. Использование метафорических ассоциативных карт и материалов полезно в контексте формирования экологической ответственности, так как данная технология позволяет раскрыть научную категорию посредством созданных образов. Их лучше запоминают; они включают в себя личностный смысл.

На подготовительном этапе проведена первоначальная диагностика развитости компонентов экологической ответственности.

После формирующего этапа, который предполагал реализацию технологий формирования у студентов экологической ответственности, проведен контроль сформированности компонентов экологической ответственности на итоговом этапе.

1. Оценка *когнитивного (оценочного) компонента.*

Субтест «Оценка экологических угроз» – модель «взаимодействия человека и природы, где воздействие человека на природу и природы на человека представлены в сознании как два независимых фактора» [11].

Субтест «Экологическая ответственность» – контроль экологического сознания личности, основанный «на оценке респондентом природоохранных мероприятий, которые были сформулированы при помощи имеющегося природоохранного законодательства и известных инициатив экологической общественности» [11].

Результаты субтестов «Оценка экологических угроз» и «Экологическая ответственность» начального и итогового этапов представлены на диаграмме 1 (рис. 1).

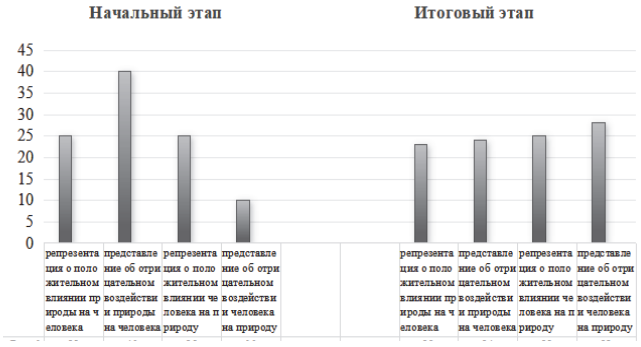


Рис. 1. Диагностика когнитивного компонента (в %)

Как показывают данные, на начальном этапе студенты имели недостаточные знания об отрицательных последствиях деятельности человека. Потребовалась работа по развитию знаний об экологических проблемах, техносферной безопасности и роли человека в экосистеме.

2. Исследование *эмоционально-волевого компонента* предполагало использование субтеста «Единение с природой». Результаты субтеста «Единение с природой» и ЦНМ начального и итогового этапов представлены на диаграмме 2 (рис. 2).

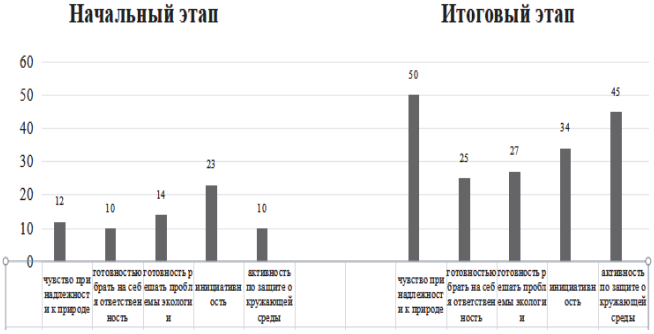


Рис. 2. Диагностика эмоционально-волевого компонента (в %)

Результаты данной диагностики демонстрируют несформированность показателей эмоционально-волевого компонента (лишь 10–14% респондентов считают себя частью природы, а на итоговом этапе результаты значительно выше (25–50%).

3. Диагностика *поведенческого компонента* представлена субтестом «Ситуации». Были предложены вариантов их решений. Исследованы степени предпочтения техногенной среды и природной среды в условиях конфликта.

Методика Г.Е. Залесского (ЦНМ) как «метод вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем систематического изменения условий одной и той же задачи» [12, с. 22] содержит задачи с проблемными ситуациями, которые «требуют включенности личностных механизмов и систем личных ценностей в их решение» [12, с. 46]. Результаты субтеста «Ситуации» и ЦНМ начального и итогового этапов представлены на диаграмме 3 (рис. 3).

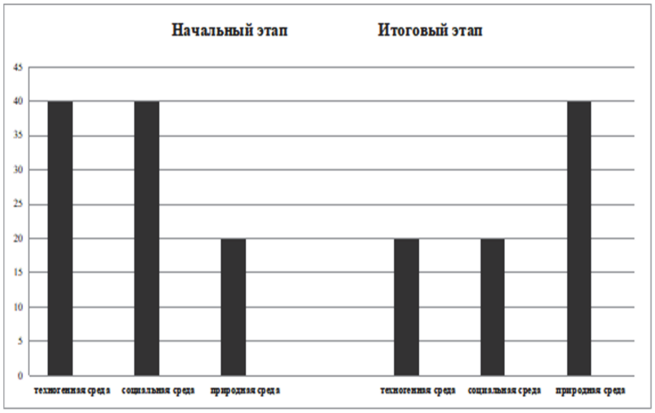


Рис. 3. Диагностика поведенческого компонента (в %)

Результаты эксперимента показывают, что на начальном этапе респонденты при выборе поведения в ситуации конфликта разных сред предпочли социальную и техногенную, а на итоговом – природную среду. Это доказывает сформированность экологической ответственности как готовность брать на себя ответственность за экологические последствия и инициативность в сфере охраны окружающей среды.

Экологическую ответственность мы охарактеризовали как осознанное взаимодействие людей с окружающей средой, приверженность экологическим ценностям, саморефлексия и саморегуляция в окружающей среде в осуществлении выбора стратегии поведения личности. Показателями сформированности экологической ответственности являются следующие способности и умения: знания о влиянии природы на людей и человека на природу; умение определять проблемы экологии; готовностью брать на себя ответственность за экологические последствия; понимание и осознание природных закономерностей; инициативность в сфере охраны окружающей среды через поддержку и продвижение экологических предложений и инноваций. Результаты эксперимента показывают, что важны не только знания об экологии, окружающей среде, но и личностный опыт единства с природой и субъективного отношения к природе.

Анализ теоретических источников по теме исследования позволил акцентировать внимание на следующих моментах:

1. Эгопсихологический аспект процесса формирования экологической ответственности у будущих учителей позволяет создать уникальный объект проблемного взаимодействия на уровне познаний для корректировки модели поведения по отношению к природе, окружающей среде. Экопсихология как междисциплинарная и трансдисциплинарная область фокусируется на синтезе экологии и психологии и содействии устойчивому развитию.

2. Экологическая ответственность проявляется в способности принимать, осознавать и оценивать противоречия и трудности, адекватным образом разрешая их. Она выражается в чувстве готовности действовать, самоопределении и ориентации через переоценку системы ценностей.

3. Реализация методов экологического образования и экопсихологического взаимодействия обеспечила формирование у студентов следующих компонентов экологической ответственности: когнитивного (оценочного); эмоционально-волевого (экологическое (природоцентрическое) сознание); поведенческого.

4. Практический потенциал данного исследования как перспективы дальнейшего изучения может заключаться в возможности разработки эмпирической модели психологического сопровождения студентов с целью формирования экологической ответственности и сознания будущих учителей.

Библиографический список

1. Panov V.I. Ecological Thinking, Consciousness, Responsibility. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013; № 86: 379–383.
2. Yachina N.P., Khuziakhmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. Formation and Development of the Regional System of Continuous Environmental Education of a Teacher. *Ekoloji.* 2018; № 106: 1315–1322.
3. Bilavych H.V., Borys U.Z., Dovgij O.J., Savchuk A.B., Fedchyshyn N.O., Fedoniuk L.Y., Savchuk B.P. Training of future professionals for sustainable development. *Wiad Lek.* 2022; № 75 (3): 697–707.
4. Miroshkin D.V., Grinenko A.V., Tkhugo M.M., Mizonova O.V., Kochetkov I.G., Kazakova S.N., Miloradova N.G. Psychology of Ecological Consciousness. *Ekoloji.* 2019; № 28 (107): 593–599.
5. Environmental education for sustainable development: theory and pedagogical reality: Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference. N. Novgorod: NSPU im. K. Minina, 2017. Part I. 319 p.
6. Robbins J. Ecopsychology: How Immersion in Nature Benefits Your Health. *The Yale School of the Environment.* 2020. Available at: https://e360.yale.edu/features/ecopsychology-how-immersion-in-nature-benefits-your-health
7. Chavez R., Malik M., Ghaderi H., Yu W., Environmental orientation, external environmental information exchange and environmental performance: Examining mediation and moderation effects. *International Journal of Production Economics*. 2021; № 240.
8. Aboelmaged M. Direct and indirect effects of eco-innovation, environmental orientation and supplier collaboration on hotel performance: An empirical study. *Journal of Cleaner Production.* 2018; № 184: 537–549.
9. Kostsova M.V., Mikhaylova A.G., Grishina A.V. The problem of perfectionism and personality maturity in terms of ecological education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 2024; № 2 (101): 180–188.
10. Saboyade Aragão B., Alfinito S. The relationship between human values and conscious ecological behavior among consumers: *Evidence from Brazil. Cleaner and Responsible Consumption.* 2021; Vol. 3.
11. Панов В.И., Мдивани М.О., Кодесс П.Б., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика. *Психологическая диагностика.* 2012; № 1: 3–126.
12. Залесский Г.Е. *Психология мировоззрения и убеждений личности*. Москва: МГУ, 1994.
13. Griban G.P., Okhrimenko I.M., Myroshnychenko M.S., Tomenko O.A., Matrosov S.O., Rohovenko M.M. Ecological education and its relationship with students' health. *WiadLek.* 2022; Vol. 75 (2): 525–532.

References

1. Panov V.I. Ecological Thinking, Consciousness, Responsibility. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013; № 86: 379-383.
2. Yachina N.P., Khuziakhmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. Formation and Development of the Regional System of Continuous Environmental Education of a Teacher. *Ekoloji.* 2018; № 106: 1315-1322.
3. Bilavych H.V., Borys U.Z., Dovgij O.J., Savchuk A.V., Fedchyshyn N.O., Fedoniuk L.Y., Savchuk B.P. Training of future professionals for sustainable development. *Wiad Lek.* 2022; № 75 (3): 697-707.
4. Miroshkin D.V., Grinenko A.V., Tkhugo M.M., Mizonova O.V., Kochetkov I.G., Kazakova S.N., Miloradova N.G. Psychology of Ecological Consciousness. *Ekoloji.* 2019; № 28 (107): 593-599.
5. Environmental education for sustainable development: theory and pedagogical reality: Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference. N. Novgorod: NSPU im. K. Minina, 2017. Part I. 319 p.
6. Robbins J. Ecopsychology: How Immersion in Nature Benefits Your Health. *The Yale School of the Environment.* 2020. Available at: https://e360.yale.edu/features/ecopsychology-how-immersion-in-nature-benefits-your-health
7. Chavez R., Malik M., Ghaderi H., Yu W., Environmental orientation, external environmental information exchange and environmental performance: Examining mediation and moderation effects. *International Journal of Production Economics*. 2021; № 240.
8. Aboelmaged M. Direct and indirect effects of eco-innovation, environmental orientation and supplier collaboration on hotel performance: An empirical study. *Journal of Cleaner Production.* 2018; № 184: 537-549.
9. Kostsova M.V., Mikhaylova A.G., Grishina A.V. The problem of perfectionism and personality maturity in terms of ecological education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 2024; № 2 (101): 180-188.
10. Saboyade Aragão B., Alfinito S. The relationship between human values and conscious ecological behavior among consumers: *Evidence from Brazil. Cleaner and Responsible Consumption.* 2021; Vol. 3.
11. Panov V.I., Mdivani M.O., Kodess P.B., Lidskaya `E.V., Hisambeev Sh.R. `Ekologicheskoe soznanie: teoriya, metodologiya, diagnostika. *Psihologicheskaya diagnostika.* 2012; № 1: 3-126.
12. Zalesskij G.E. *Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti*. Moskva: MGU, 1994.
13. Griban G.P., Okhrimenko I.M., Myroshnychenko M.S., Tomenko O.A., Matrosov S.O., Rohovenko M.M. Ecological education and its relationship with students' health. *WiadLek.* 2022; Vol. 75 (2): 525-532.

Статья поступила в редакцию 24.06.24

УДК 374.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-80-81

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Yakovleva S.D.*, BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: yasnezh99@mail.ru*

DIGITAL RESOURCES AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article is dedicated to a problem of developing research skills of younger schoolchildren through the use of digital resources. The aim of the study is to experimentally verify the effectiveness of digital resources in development of research skills of younger schoolchildren. To achieve this goal, the authors carry out a diagnostic work to determine the level of development of research skills of younger schoolchildren. A set of classes using digital resources was developed and conducted. It is assumed that the process of developing children's research skills will be effective if: you develop the ability to work with information obtained from a variety of sources; you promote the development of communication skills and the ability to work in a group; you expand knowledge about digital educational resources; Web-quest platforms are used as educational tools; you apply educational electronic resources to some stages of classes. Link addresses can be useful for primary school teachers in designing classes.

Key words: **research skills, information, digital resources, research work, junior schoolchild, classes**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
С.Д. Яковлева*, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yasnezh99@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящается проблеме развития исследовательских умений младших школьников посредством использования цифровых ресурсов. Целью исследования является экспериментальная проверка эффективности цифровых ресурсов в развитии исследовательских умений младших школьников. Для достижения цели была проведена диагностическая работа по определению уровня развитости исследовательских умений младших школьников, разработан и проведен комплекс занятий с использованием цифровых ресурсов. Предполагается, что процесс развития исследовательских умений детей будет эффективным, если сформировать умение работать с информацией, полученной из разнообразных источников; содействовать развитию коммуникативных навыков и умению работать в группе; расширить знания о цифровых образовательных ресурсах; в качестве образовательных средств применены образовательные электронные ресурсы платформы веб-квестов. Адреса ссылок могут быть полезны учителям начальных классов в проектировании занятий.

Ключевые слова: **исследовательские умения, информация, цифровые ресурсы, исследовательская работа, младший школьник, занятия**

Цифровые ресурсы появились и развивались в течение последних нескольких десятилетий, но их повсеместное внедрение и важность стали очевидны только в последние годы. На значительный рост в развитии цифровых ресурсов повлияла пандемия.

В условиях пандемии COVID-19 цифровые ресурсы играли решающую роль, ускоряя переход многих сфер деятельности в онлайн-режим. Рассмотрим ключевые аспекты этой взаимосвязи:

– образование. Пандемия привела к массовому переходу на дистанционное обучение. Учебные заведения начали активно использовать онлайн-платформы, такие как Zoom, Microsoft Teams и Google Classroom. Появились много образовательных ресурсов, включая онлайн-курсы, вебинары и виртуальные классы;

– трудовая сфера. Многие компании перешли на удаленный формат работы. Инструменты для видеоконференций, управления проектами и совместной работы, например Slack, Microsoft Teams, Zoom, виртуальные офисы Asana, Trello, стали стандартом для многих трудовых организаций;

– электронная коммерция. В условиях локдауна и карантинных ограничений на передвижение многие люди начали активно использовать онлайн-платформы для покупок, включая продукты питания, одежду и другие товары;

– здравоохранение: введение цифровых паспортов вакцинации, отслеживание контактов через мобильное приложение и удаленные медицинские осмотры и консультации;

– развлечение и медиа. Рост популярных стриминговых сервисов (Netflix, Disney+, Twitch) и онлайн-игр, виртуальные концерты и мероприятия стали альтернативой «живым» выступлениям;

– социальное взаимодействие. Социальные сети и мессенджеры стали еще более важными для поддержания связи. Виртуальные встречи и видеозвонки заменили традиционные собрания и встречи.

Пандемия послужила толчком для ускоенной цифровизации во многих сферах жизни, и ее влияние продолжило сказываться на обществе даже после ослабления карантинных мер [1].

В связи с большими изменениями в обществе интеграция информационных технологий стала ключевым направлением в развитии современного образованния. Особенно актуальным стало использованние цифровых образовательсных ресурсов (ЦОР). В отличии от традиционных ресурсов обучения, ЦОР представляет собой информацию в цифровом виде.

Как отмечают А.С. Обухов, М.В. Томилина, ЦОР – это любая информация, представленная в цифровой форме и предназначенная для использования в образовательных целях и в решениях педагогических задач. Другими словами, ЦОР – это цифровые материалы, которые учителя и учащиеся могут использовать в процессе обучения. Они включают в себя текстовые документы (учебники, рабочие тетради, справочники), мультимедийные материалы (аудиозаписи, видеоролики, фотографии) и объекты виртуальной реальности [2].

На просторах Интернета представлены разнообразные цифровые платформы, среди которых можно перечислить следующие: Joyteka, Учи.Ру, LearningApps.org, MyQuiz, SkySmart Класс, Wordwall, УДОБА, РЭШ и др.

ЦОР можно классифицировать по различным параметрам:

1. Интерактивные компоненты (интерактивные модели, виртуальные лаборатории, музеи и др., 3D-модель изображения или карты).
2. Демонстрационная графика (диаграммы, анимации, дизайны, иллюстрации, предназначенные для визуального представления информации).
3. Текстовые материалы (таблицы, тексты со звуковым сопровождением, предназначенные для ознакомления и изучения информации).
4. Материалы для учителей (разработанные уроки, конспекты занятий, документы и др.) [3].

Таким образом, актуальность проблемы характеризуется тенденцией цифрового современного образования все больше акцентировать внимание на развитии исследовательских умений учащихся в начальных классах. Проблемы развития исследовательских умений обучающихся изучали А.И. Савенков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.П. Гладков, П.В. Середенко и др. [4]. Концепции развития цифровых образовательных ресурсов находим в работах А.С. Обухова, М.В. Томилина, М.Б. Лебедева, М.А. Горюнова, В.Г. Закирова и др.

Цель исследования: экспериментально проверить эффективность цифровых ресурсов в развитии исследовательских умений младших школьников.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– провести диагностическую работу по определению уровня развитости исследовательских умений у младших школьников;

– разработать и провести комплекс внеурочных занятий с использованием цифровых ресурсов.

Новизна исследования состоит в том, что в процесс обучения вводится реализация проектно-исследовательской деятельности с использованием цифровых ресурсов; выработка умения работать с информацией, полученной из различных электронных источников, умение работать в группе, делиться с нужными информационными ресурсами.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении информации о возможностях развития исследовательских умений младших школьников посредством цифровых ресурсов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработан комплекс занятий с использованием цифровых ресурсов. Адреса ссылок могут быть полезны учителям начальных классов в проектировании занятий.

Предполагается, что процесс развития исследовательских умений детей будет эффективным, если выработать умение работать с информацией, полученной из разнообразных источников; содействовать развитию коммуникативных навыков и умению работать в группе; расширить знания о цифровых образовательных ресурсах; в качестве образовательных средств применены платформы веб-квестов; на некоторых этапах занятий используются образовательные электронные ресурсы: Joyteka, Wordwall, LearningApps.org, УДОБА, конструктор квестов и др.

Эксперимент проводился в Якутской городской национальной гимназии имени А.Г. и Н.К. Чиряевых. В исследовании принимали участие обучающиеся 3 «Г» и 3 «В» классов: контрольная группа составила 19 испытуемых и экспериментальная – 23.

Исходя из полученных данных эксперимента, проведенного по методике А.И. Савенкова [5], мы пришли к выводу, что у учащихся слабо развиты отдель-

ные исследовательские умения. Данные замечания ярко выражены в экспериментальной группе: 11 учащихся из 23 не сумели решить задание – умение выдвигать гипотезу, 16 детей не смогли справиться с постановкой проблемы, также 12 обучающихся не умеют составлять план действий и работать с информацией.

В контрольной группе из 19 учащихся у 10 не сформированы умения видеть проблему и выдвигать гипотезу, 8 детей не умеют работать с информацией, также половина учащихся класса не смогли аргументировать свои ответы.

Основываясь на полученных результатах, разработан комплекс внеурочных занятий с использованием цифровых ресурсов, в основу которых лежат веб-квесты. Данные занятия позволят пробудить у детей интерес к исследовательской деятельности, повысить мотивированность учащихся, научат креативно мыслить, нестандартно подходить к решению проблем. Сроки реализации исследования (14 занятий): 5 недель, по 2 часа в неделю (табл. 1).

Таблица 1

План занятий с использованием цифровых ресурсов

Название	Форма	Использованные цифровые ресурсы	Кол. ч
Вводное занятие. Знакомство с цифровыми ресурсами	Беседа	Joyteka (https://joyteka.com/ru) Wordwall (https://wordwall.net/ru) LearningApps.org (https://learningapps.org/) УДОБА (https://udoba.org/) Тесты братьев Мотовских (https://motovskikh.ru/tests) Конструктор квестов «Квестодел» (http://kvestodel.ru)	1
Раздел I. Что такое исследование?			
Аналитические умения	Индивидуальная	Joyteka (https://joyteka.com/ru) Wordwall (https://wordwall.net/ru) LearningApps.org (https://learningapps.org/) УДОБА (https://udoba.org/)	1
Информационные умения	Групповая	Joyteka (https://joyteka.com/ru) Wordwall (https://wordwall.net/ru) LearningApps.org (https://learningapps.org/) УДОБА (https://udoba.org/) Тесты Мотовских (https://motovskikh.ru/tests)	1
Презентационные умения	Индивидуальная	Power point Word	1
Электронные библиотечные системы	Беседа	www.issl.dnttm.ru — журнал «Исследовательская работа школьника». www.abitu.ru/portfolio.1september.ru – фестиваль исследовательских работ http://temagenerator.ru/ – Онлайн-конструктор генерирует темы научных работ	1
Раздел II. Космос			
Что такое космос?	Индивидуальная, групповая	Joyteka (https://joyteka.com/ru) Wordwall (https://wordwall.net/ru) LearningApps.org (https://learningapps.org/) УДОБА (https://udoba.org/) Тесты братьев Мотовских (https://motovskikh.ru/tests) Конструктор квестов «Квестодел» (http://kvestodel.ru)	1
Проектно-исследовательская работа «Моя любимая планета»	Индивидуальная	https://galaxy3d.ru Power Point	2
Планета Земля	Групповая	Виртуальная 3D-карта – Планеты Земля https://earth3dmap.com/3d-globe/ Тесты братьев Мотовских (https://motovskikh.ru/tests)	1
Раздел III. Что такое экология?			
Знакомство с экологией	Индивидуальная	LearningApps.org (https://learningapps.org/)	1
Проектно-исследовательская работа «Берегите природу»	Индивидуальная	Мобильное приложение LaCanvas, интернет-ресурсы	2
Экологические проблемы	Групповая	LearningApps.org (https://learningapps.org/)	1
Мини-исследование «Экономим природные ресурсы»	Индивидуальная	«Квестодел» (http://kvestodel.ru) Joyteka (https://joyteka.com/ru)	1
Общее количество часов:			14

Как видно из табл., все занятия были разработаны для стимулирования благоприятной среды с целью организации исследовательской деятельности. Учащиеся изучали формирование вселенной, солнечную систему, познакомились с историей освоения космоса, первыми космонавтами, рассматривали и изучали 3D-географические карты. Также была проектно-исследовательская работа на тему «Моя любимая планета», где дети осваивали и изучали 3D-модель солнечной планеты и создавали макет своей планеты по данной теме. Познакомились глобальными экологическими катастрофами, которые случались в реальном времени, выявили причины загрязнения природы и пути их решения, научились бережному отношению к природе. Создали экологические буклеты на тему «Берегите природу», которые предназначены для младших и средних классов. Провели исследовательскую работу на тему «Экономим природные ресурсы».

По результатам контрольной диагностики экспериментальной группы уровень развития исследовательских умений детей значительно вырос: из 23 детей у 16 наблюдается умение выдвигать гипотезу, работать с информацией – у 18, составлять план своих действий – у 19, также расширился кругозор знаний, творческие навыки, способность оценивать и анализировать свои результаты. В целом полученные данные изменились в благоприятную сторону.

Таким образом, резюмируя данную работу, отметим, что в ходе решения поставленных задач была выявлена динамика развития исследовательских умений младших школьников. Это говорит об эффективности занятий, направленных на развитие исследовательских умений, а именно: умение наблюдать, видеть проблему, формулировать и проверять гипотезу; поиск, сортировка, сравнение, анализ, обобщение, представление информации с презентацией и защита результатов исследовательской работы. Несмотря на положительные результаты, данное исследование не претендует на обоснование окончательного вывода по изучению развития исследовательских умений младших школьников. Но тем не менее мы продолжим работу в этом направлении, так как считаем, что исследовательские умения являются важнейшими составляющими научно-образовательного процесса. В дальнейшем планируем расширить выборку и инструментарий исследования для разработки и реализации комплекса внеурочных занятий с использованием цифровых ресурсов.

Библиографический список

1. Анисимов А.А. *Менеджмент в сфере информационной безопасности*. Москва: Интуит, 2016.
2. Обухов А.С. Развитие цифровых образовательных технологий в России до пандемии: история и особенности индустрии EdTech. *Информатика и образование*. 2021; № 8: 52–61.
3. Безрукова Н.П. *Цифровые образовательные ресурсы в школе. Методика использования. Естествознание*. Москва: Университетская книга, 2008.
4. Середенко П.В. *Развитие исследовательских навыков и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения*. Южно-Сахалинск: Издательство СахГУ, 2014.
5. Савенков А.И. Развитие исследовательских умений школьников. *Школьный психолог*. 2008; Выпуск 8: 92–106.

References

1. Anisimov A.A. *Menedzhment v sfere informacionnoj bezopasnosti*. Moskva: Intuit, 2016.
2. Obuhov A.S. Razvitie cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij v Rossii do pandemii: istoriya i osobennosti industrii EdTech. *Informatika i obrazovanie*. 2021; № 8: 52-61.
3. Bezrukova N.P. *Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole. Metodika ispol'zovaniya. Estestvoznanie*. Moskva: Universitetskaya kniga, 2008.
4. Seredenko P.V. *Razvitie issledovatel'skih navykov i navykov mladshih shkol'nikov v usloviyah perehoda k obrazovatel'nym standartam novogo pokoleniya*. Yuzhno-Sahalinsk: Izdatel'stvo SahGU, 2014.
5. Savenkov A.I. Razvitie issledovatel'skih umenij shkol'nikov. *Shkol'nyj psiholog*. 2008; Vypusk 8: 92-106.

Статья поступила в редакцию 31.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-82-85

Komtsian K.B., *senior teacher, Saint Petersburg State Pediatric Medical University of Ministry of Healthcare (Saint Petersburg, Russia), E-mail: chriskom91@yandex.ru*

DIFFICULTIES IN MASTERING DIMINUTIVE TERMS IN RUSSIAN MEDICAL DISCOURSE BY FOREIGN STUDENTS. The article discusses a way of identifying the main difficulties that foreign students of medical universities encounter when becoming familiar with medical terms, expressed by nouns in a diminutive form, as part of classes on mastering the language of the specialty. To identify such difficulties, the author of the article conducts an ascertaining experiment, including five tasks with diminutive terms, aimed at testing the level of development of skills in working with diminutive terminological vocabulary of medical discourse among foreign students at an initial level of proficiency in Russian as a foreign language. The article presents the results of completing each of the five tasks and analyzes the most common errors. The author singles out typical difficulties of foreign students when becoming familiar with diminutive terms and reasons for their appearance. The work has methodological recommendations that should help overcome these difficulties.

Key words: **diminutive terms, specialty language teaching, Russian as a foreign language, medical discourse, initial level of proficiency in Russian as a foreign language, medical school, difficulties in learning vocabulary, medical terminology**

К.Б. Комцян, *ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический университет Минздрава России, г. Санкт-Петербург, E-mail: chriskom91@yandex.ru*

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ТЕРМИНОВ-ДИМИНУТИВОВ В РУССКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается способ выявления основных трудностей, возникающих у иностранных обучающихся медицинских вузов при знакомстве с медицинскими терминами, выраженными существительными в уменьшительной форме, в рамках занятий по овладению языком специальности. Для идентификации таких трудностей автором статьи был проведен констатирующий эксперимент, включающий пять заданий с терминами-диминутивами, направленных на проверку уровня сформированности навыков работы с диминутивной терминологической лексикой медицинского дискурса у иностранных студентов начального уровня владения русским языком как иностранным. В статье приводятся результаты выполнения каждого из пяти заданий, анализируются наиболее характерные ошибки. В завершающей части статьи делаются выводы о типичных трудностях, возникающих у иностранных обучающихся при знакомстве с терминами-диминутивами, и причинах их появления, формулируются методические рекомендации по преодолению этих трудностей.

Ключевые слова: **термины-диминутивы, обучение языку специальности, русский язык как иностранный, медицинский дискурс, начальный уровень владения русским языком как иностранным, медицинский вуз, трудности в изучении лексики, медицинская терминология**

Одна из ключевых задач занятий по русскому языку в иноязычной аудитории медицинского вуза – сформировать у обучающихся языковую компетенцию, на базе которой, в свою очередь, формируется профессиональная компетенция будущих медицинских работников. Необходимо подготовить студентов к реальным речевым ситуациям, повысить их востребованность как высококвалифицированных специалистов.

Обучение языку специальности в иностранных группах медицинского вуза можно начинать уже с первых этапов освоения русского языка как иностранного, ведь метаязык медицины характеризуется наличием большого количества терминологических групп (анатомические, фармацевтические, клинические и др. термины), каждая из которых требует самостоятельного рассмотрения [1, с. 108].

Исходя из специфики данного типа занятий в группах медико-биологического профиля, принято выделять следующие этапы обучения: а) знакомство с научным стилем медицинского дискурса для осуществления учебной деятельности; б) получение практических коммуникативных умений в общении с пациентами для прохождения практики и дальнейшей профессиональной деятельности [2, с. 125].

Применение на занятиях лексико-грамматических единиц, характерных для осваиваемой обучающимися специальности, значительно повышает мотивацию студентов к их освоению. Особое внимание на уроках по овладению языком специальности принято уделять терминам, представляющим важнейший компонент научного стиля речи [3, с. 11–12]. В текстах медицинского дискурса такие термины нередко выражаются уменьшительными существительными.

Ввиду высокой продуктивности диминутивной образовательной модели в данном дискурсе [4, с. 330; 5, с. 9–10; 6, с. 107] необходимость ознакомления с подобного рода терминами и их семантическими особенностями не вызывает сомнений. Между тем единой системы обучения медицинским терминам-диминутивам для иностранных обучающихся начального уровня владения русским языком как иностранным (A2-B1) до сих пор создано не было. Для решения этой проблемы автором настоящей статьи был проведён педагогический эксперимент, позволивший выявить трудности, связанные с идентификацией и применением медицинских терминов, выраженных уменьшительными существительными, в иностранных группах начального уровня владения русским языком как иностранным, а также выработать методические рекомендации для работы с терминами-диминутивами на уроках по обучению языку специальности.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена большим распространением терминов с уменьшительными суффиксами образований в медицинском дискурсе, а также востребованностью методических рекомендаций по обучению медицинским терминам, выраженным уменьшительными существительными, в иностранной аудитории.

Цель настоящей статьи – выявить исходный уровень знаний о медицинских терминах-диминутивах у иностранных обучающихся медико-биологического профиля. В связи с этим в рамках исследования выполнялись следующие задачи:

1. Диагностическая – определение исходного уровня владения умениями работы с диминутивной лексикой в текстах медицинской тематики;

2. Аналитическая – оценка результатов исследования, выявление наиболее значимых трудностей в работе с диминутивными дериватами в иноязычной аудитории, анализ ошибок и вероятных причин их появления;

3. Стратегическая – определение алгоритма действий по устранению выявленных трудностей и их предупреждения в будущем.

Научная новизна заключается в разработке методических рекомендаций по работе с терминами-диминутивами медицинского дискурса в рамках занятий по освоению языка специальности студентов-иностранцев.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных выводов и методических рекомендаций для обучения терминам-диминутивам в иностранных группах медицинского вуза.

В структуру эксперимента вошло пять письменных заданий, которые респондентам необходимо было выполнить на раздаточном материале.

Основной целью ***задания 1*** являлась проверка понимания обучающимися наличия семы малости в диминутивных существительных. Вместе с тем испытуемым необходимо было идентифицировать уменьшительные существительные в предложениях.

Задание 1. Прочитайте предложения. Обратите внимание на подчеркнутые слова со значением малости и объясните, от каких слов они образованы.

1. Ребёнок не может сам держать *головку* до шести недель.
2. Как правильно чистить *ушки* малыша? Ответ: никак!
3. Эритроциты (красные кровяные *тельца*) — это наиболее многочисленные клеточные компоненты крови.
4. *Ядрышко* – обязательный компонент ядра эукариотической клетки.
5. *Реснички* находятся на поверхности эукароитических клеток.

Результаты выполнения *задания 1* отражены на следующей диаграмме (рис. 1):



Рис. 1. Результаты выполнения обучающимися задания 1 констатирующего этапа эксперимента

Как видно из диаграммы, наименьшую трудность вызвала идентификация таких слов, как «ушки» (92%) и «головка» (90%), в то время как диминутив «тельца», образованный с помощью незнакомого для обучающихся аффикса –ц(а)/–ц(е), оказался понятен менее чем половине опрошенных (41%). Средний процент выполнения ***задания 1*** составил 79%.

Вместе с тем в ряд ответов респондентов попали и недиминутивные образования (имена существительные и прилагательные), включающие сему малости («малыш», «ребёнок», «эритроциты») или структурные элементы, напоминающие диминутивные аффиксы («клетка», «клеточные»). Представляется, что наличие ошибок в данном задании может быть обусловлено недостаточным уровнем сформированности языковой компетенции в отношении образования и значения диминутивных форм слов.

Задание 2. А. Прочитайте текст.

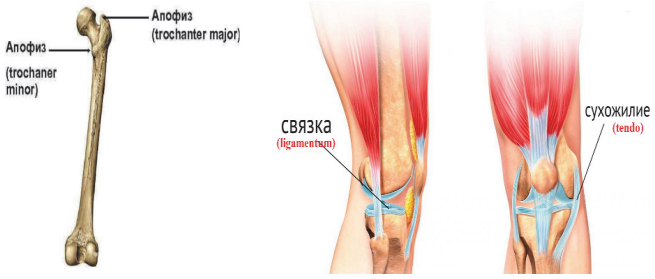


Рис. 2. Иллюстрации к заданию 2 констатирующего эксперимента

На кости начинаются мышцы, а также их сухожилия и связки. Возвышения на кости называют отростками, апофизами. К ним относятся *бугорок*, гребень. На кости также есть *ямка* для мышцы, *бороздка* для нервов и сосудов. В месте, где мышца прикрепляется к кости, находится *ямка*. На некоторых костях есть бороздка для нервов или сосудов. Там, где через кость проходит нерв или сосуд, образуется *каналец*.

Б. Озаглавьте текст.

В. Выпишите из него существительные с уменьшительным значением. От каких слов они образованы?

Выполнение ***задания 2***, где испытуемым предлагалось выделить существительные с уменьшительным значением в тексте, а также предположить, от каких слов они образованы, вызвало у обучающихся бóльшие трудности. Так, например, менее четверти респондентов (24%) распознали диминутив в существительном «бугорок», а уменьшительный дериват «каналец» был выделен лишь 43% опрошенных. Далее мы приводим текст задания с выделением диминутивных существительных.

Рассмотрев результаты респондентов в данном задании, мы пришли к выводу, что наименее очевидным суффиксом для образования уменьшительных слов является для испытуемых суффикс диминутивов мужского рода *–ок*. Средний процент выполнения задания 2А составил 48%.

Неверные ответы обучающихся в задании 2А приводятся на диаграмме ниже:



Рис. 3. Количество неверных ответов в задании 2А констатирующего этапа эксперимента

Диаграмма демонстрирует, что многие обучающиеся (в том числе и те, кто отметил уменьшительный дериват «бугорок» в своём ответе) ошибочно приняли существительное «отросток» за диминутив, наряду с такими словами, как «мышца», «кость», «сосуд», «нерв». Отдельно следует отметить термин «связка», выписанный несколькими респондентами, вероятно, ввиду наличия в нём аффикса –к–.

Вторая часть данного задания, в которой от обучающихся требовалось написание исходных по отношению к выписанным диминутивам слов, оказалась под силу не всем испытуемым. Средний балл успешности выполнения второй части задания 2 составил 35%. Анализ ответов испытуемых продемонстрировал, что деривационная структура диминутивных существительных женского рода для иностранных обучающихся является более понятной, чем механизм образования диминутивов мужского рода. Следует также отметить, что 38% всех респондентов не справились ни с первой, ни со второй частью этого задания, оставив поле для ответа.

В ***задание 3*** было включено шесть диминутивных существительных мужского, женского и среднего рода с различными аффиксами. Участникам эксперимента необходимо восстановить исходные по отношению к данным диминутивам слова:

Задание 3. Напишите, от каких слов образованы данные уменьшительные существительные. Укажите, что общего они имеют с неуменьшительными существительными.

Таблица 1

Модель:

Ямка	***Яма***	Шейка	***Шея***
Палочка		Корешок	
Спинка		Зёрнышко	
Чашечка		Холмик	

Ключ: *палка, спина, корень, зерно, чашка, холм.*

Данные эксперимента показали, что подавляющее большинство опрошенных (85%) способно безошибочно определить природу происхождения диминутива «спинка», образованного при помощи одного из наиболее частотных (а значит, знакомых обучающимся) суффиксов –к–. Гораздо менее понятным оказалось для них слово «чашечка» (41%). Подобное положение дел, по всей видимости, связано с наличием в нём аффикса –ечк–, который применяется значительно реже. Что касается уменьшительного существительного «зёрнышко» (24%), оно оказалось для испытуемых самым трудным (наряду с диминутивом «палочка») ввиду отсутствия в сознании респондентов соответствующих словообразовательных моделей для существительных среднего рода и существительных женского с основой на –к– (палка).

Задание 4, направленное на проверку навыков идентификации диминутивов и различения медицинских терминов в уменьшительной и неуменьшительной формах, состояло из двух частей. В первой испытуемым предлагалось ознакомиться со списком, состоящим из нескольких терминов, и распределить их по двум колонкам: в левой части – термины без значения малости, в правой – существительные с семой малости. В подборку слов данного задания намеренно были включены слова без диминутивных аффиксов и не имеющие семы малости, но напоминающие диминутивы по своему акустическому облику.

Задание 4.

А. Прочитайте слова. В левую часть таблицы впишите существительные без значения малости, в правую – со значением малости.

Таблица 2

Модель:

Слова без значения малости	**Диминутивы**
Нога	
	Ушко

Б. Заполните таблицу:

– образуйте уменьшительные существительные от слов из левой колонки;

– восстановите, от каких слов образованы уменьшительные существительные справа.

Таблица 3

Модель:

Слова без значения малости	**Диминутивы**
Нога	***Ножка***
Ухо	Ушко

Материал для преподавателя:

Желудок, шейка, ветка, ресница, корешок, молоток, колбочка, почка, пупок, ножка, долька, подбородок, мешок, кристаллик, лопатка, канатик, оболочка.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что большинство респондентов распознали употребительные слова «желудок» (70%), подбородок (68%), равно как и отсутствие в них семы малости, а также термины «кристаллик» (72%) и «канатик» (58%), безошибочно идентифицировав в них диминутивный аффикс мужского рода *–ик*. Диминутивы женского рода «ножка» (66%), «шейка» (60%),

«колбочка» (60%) также были выделены большинством опрошенных ввиду наличия в них знакомого обучающимся уменьшительного суффикса женского рода –к–. Аффикс в термине «колбочка», по всей видимости, выделен испытуемыми неверно, однако диминутивная природа данного слова не вызвала сомнений у испытуемых.

Примечательно также, что чередование согласных г/ж в паре «нога – ножка» не препятствовало определению происхождения диминутива. Подобный высокий результат может быть объяснен частотностью употребления диминутивного деривата «ножка» в различных контекстах (как в медицинском дискурсе, так и вне его).

В целом следует отметить, что восприятие терминов, выраженных диминутивами, а также выделение среди прослушанных терминов неуменьшительных существительных, напоминающих диминутивы по своему акустическому облику (таких как подбородок, ветка и др.), вызвало у значительной части обучающихся существенные затруднения.

Результаты выполнения задания 4А продемонстрированы на графике:

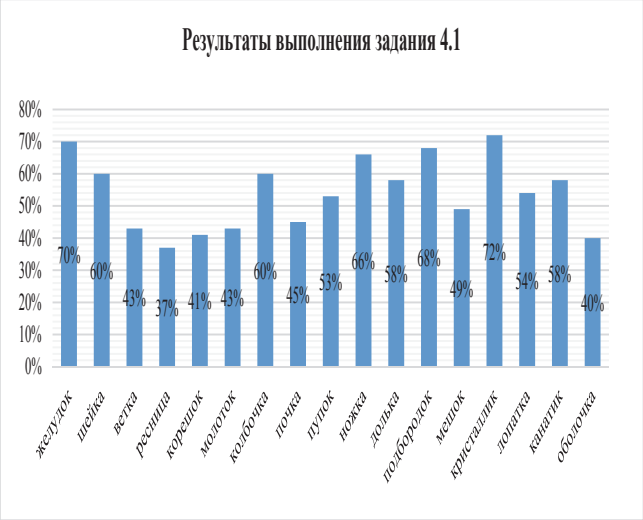


Рис. 4. Количество правильных ответов в задании 4А констатирующего этапа эксперимента

Во второй части ***задания 4*** участникам эксперимента предстояло образовать диминутивы от недиминутивных существительных в левом столбце, а также восстановить исходный недиминутивный термин от диминутивов в правой части табл. Средний показатель успешности выполнения задания 4Б – 18%.

Образование пар «неуменьшительное существительное – уменьшительное существительное» вызывает у иностранных обучающихся бóльшие трудности, чем отнесение соответствующих слов в группу диминутивов и существительных без семы малости (как в задании 4А)). Между тем, исходя из приведенные выше данных, наблюдаем, что в случаях, где образованный диминутив будет выражать, скорее, ласкательное значение (без обязательного компонента уменьшительности), таких как «оболочка» – *оболочечка* (0%), «подбородок» – *подбородочек* (2%), «почка» (2%), «ветка» – *веточка* (2%), респонденты не сумели справиться с заданием. В то же время восстановление исходных терминов для диминутивов, образованных с помощью продуктивного суффикса *–ик* («*канатик*» (40%), «*кристаллик*» (48%)), а также от известных респондентам терминов («*шейка*» (49%), «*ножка*» (35%)) оказалось для участников эксперимента посильной задачей.

Наконец, в ***задании 5*** обучающимся требовалось образовать диминутивы от приведённых неуменьшительных медицинских терминов. В задание вошли 8 терминов мужского, женского и среднего рода, требующих применения различных аффиксов. Текст задания представлен ниже:

Задание 5. Образуйте от данных слов уменьшительные формы.

Таблица 4

Модель:

1	*яма*	***ямка***
2	*жгут*	***жгутик***

1	Хвост		5	Узел	
2	Рука		6	Брюхо	
3	Кость		7	Клубок	
4	Чешуя		8	Трубка	

Ключ: *хвостик, ручка, косточка, чешуйка, узелок, брюшко, клубочек, трубка.*

Средний показатель успешности выполнения задания 5 составил 26%. Суффикс –ик безошибочно был использован более чем половиной респондентов (62%) для образования диминутива мужского рода. Подобным образом обстоят дела и со знакомым респондентам словом «ручка» (66%). В оставшихся случаях лишь незначительная часть испытуемых успешно применили уменьшительные суффиксы и сумели образовать верные диминутивные дериваты.

Таким образом, по результату констатирующего этапа эксперимента удалось установить неудовлетворительный уровень знаний по теме «Термины-диминутивы», а также умения распознавать диминутивные термины в устном и письменном тексте и самостоятельно образовать диминутивные существительные с применением соответствующих словообразовательных аффиксов. Средние проценты выполнения каждого из рассмотренных выше заданий респондентами продемонстрированы в следующей табл. 5:

Таблица 5

Результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента

ЗАДАНИЯ						
Задание 1	**Задание 2**		**Задание 3**	**Задание 4**		**Задание 5**
79%	А. 48%	Б. 35%	39%	А. 54%	Б. 18%	26%

Данные таблицы иллюстрируют тот факт, что наиболее трудным видом работы с терминами, выраженными диминутивными существительными, в иноязычной аудитории начального этапа обучения (от нулевого до первого сертификационного уровня) является различение терминов в форме уменьшительных существительных и терминов, напоминающих диминутивы по написанию, но не обладающих диминутивными суффиксами (пупок, почка, желудок), а также подбор к ним соответствующих недиминутивных пар (только 31% обучающихся успешно выполнили данное задание). К числу наименее затруднительных относятся задания на идентификацию диминутивов в письменной речи (в предложениях или текстах).

Анализ результатов эксперимента позволил сделать следующие выводы:

1. У респондентов недостаточно сформировано умение различать медицинские термины, выраженные диминутивными существительными, и термины, напоминающие уменьшительные существительные по написанию (оболочка, висок и пр.);

2. Большинство испытуемых без труда распознают диминутивы в существительных мужского рода с суффиксом –ик в существительных женского рода с суффиксом –к(а), однако не владеют иными диминутивными аффиксами.

3. Восстановление исходной для диминутива формы существительного оказалось для респондентов легче, чем задача образовать диминутивы от неуменьшительных существительных ввиду отсутствия у обучающихся знаний о словообразовательных механизмах диминутивов и их семантико-функциональной специфики.

4. Обучающиеся с большей легкостью идентифицируют термины, выраженные диминутивами, в письменных текстах, чем самостоятельно продуцируют уменьшительные существительные.

5. Трудности в нахождении и образовании диминутивных форм медицинских терминов, по всей видимости, связаны как с отсутствием в сознании студентов модели образования диминутивных дериватов, так и с семантическим своеобразием исходных по отношению к ним слов (бугор, холм, канал и пр.).

С целью преодоления отмеченных выше трудностей в процессе обучения были определены следующие **методические рекомендации**:

1. Для организации эффективного обучения **формам** диминутивов – медицинских терминов в иноязычной среде следует выделить наиболее продуктивные аффиксы и модели образования уменьшительных существительных разной родовой принадлежности;

1) В обучении целесообразно разграничить:

а) диминутивы, образованные от терминов латинского языка в уменьшительной форме с помощью структурно-семантического калькирования;

б) диминутивы, образованные от неуменьшительных слов русского языка.

2) Необходимо обратить внимание обучающихся на **семантические особенности** диминутивов-терминов с учётом выделения двух групп:

а) образованных от парных **однокоренных форм медицинских терминов** (желудок – *желудочек*, спина – *спинка* и пр.) с указанием на функционально выраженную парную семантику диминутивности между ними;

б) образованных от **нетерминологической лексики** (от названий бытовых предметов и объектов окружающего мира на основе сходства по форме или функции: молоток – *молоточек*, зерно – *зёрнышко*, чашка – *чашечка* и т. п.) с указанием наличия в диминутивных дериватах семы малости.

Обозначенные рекомендации послужили основой для написания автором статьи, касающейся рассмотрения системы обучения студентов-медиков иноязычного потока терминам-диминутивам [7].

Библиографический список

1. Каюда Е.Н. Обучение языку специальности иностранных студентов медицинского профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 125–127.
2. Ермекбаева Г.С., Киякова Г.Б., Турысбекова Г.Ж. Трудности использования медицинской терминологии иностранными студентами на занятиях русского языка. *Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации*: сборник трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2020: 107–112.
3. Герд А.С. *Формирование терминологической структуры русского биологического текста*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1981.
4. Шаталова Л.С. Семантико-функциональные особенности диминутивных образований в современной медицинской терминологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 330–331.
5. Малыгина Е.Н. *Средства смягчения высказывания в медицинской речи*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 2007.
6. Даниленко В.П. *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
7. Лысакова И.П., Комцян К.Б. Обучение студентов-медиков семантике и словообразованию медицинских терминов (на примере диминутивов). *Русский язык за рубежом*. 2023; № 3 (298): 50–56.

References

1. Kayuda E.N. Obuchenie yazyku special'nosti inostrannyh studentov medicinskogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 125-127.
2. Ermekbaeva G.S., Kiyakova G.B., Turysbekova G.Zh. Trudnosti ispol'zovaniya medicinskoj terminologii inostrannymi studentami na zanyatiyah russkogo yazyka. *Aktual'nye problemy yazykovoj podgotovki v tehnicheskom vuze: tradicii i innovacii*: sbornik trudov Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnoyarsk: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Sibirskij gosudarstvennyj universitet nauki i tehnologij imeni akademika M.F. Reshetneva», 2020: 107-112.
3. Gerd A.S. *Formirovanie terminologicheskoj struktury russkogo biologicheskogo teksta*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1981.
4. Shatalova L.S. Semantiko-funkcional'nye osobennosti diminutivnyh obrazovanij v sovremennoj medicinskoj terminologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 330-331.
5. Malygina E.N. *Sredstva smyagcheniya vyskazyvaniya v medicinskoj rechi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2007.
6. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
7. Lysakova I.P., Komcyan K.B. Obuchenie studentov-medikov semantike i slovoobrazovaniyu medicinskih terminov (na primere diminutivov). *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 3 (298): 50-56.

Статья поступила в редакцию 25.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-85-90

Konkol M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-1664-4153*
Chigasheva M.A., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: mchigasheva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1423-5479*

A SOCIOLOGICAL PORTRAIT OF A MGIMO FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE EDUCATIONAL PARADIGM. The article presents a sociological portrait of an FL MGIMO teacher, which is formed on the basis of a university-based study that reveals MGIMO teachers' perception of the use of artificial intelligence in the educational process. The authors identify opinions of teachers regarding the use of AI, their motivation, causes, obstacles and positive attitude towards the ways of usage of AI in the future. Recommendations based on the results of the study include organizing advanced training courses for teachers on the use of neural networks and other AI tools, as well as providing access to resources and support for the introduction of new technologies. The study provides important conclusions about the perception and willingness of teachers to use artificial intelligence tools in the educational process, opening new prospects for the effective use of technology in teaching foreign languages. The focus is also on context definitions, the current state of artificial intelligence technology, its retrospective and stages of evolution.

Key words: **FL teacher, artificial intelligence, educational process, technology integration, foreign language teaching, neural networks, learning efficiency, usage of AI in education, evolution of AI**

М.М. Конколь, *канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru*
М.А. Чигашева, *канд. филол. наук, проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: mchigasheva@mail.ru*

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МГИМО В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ

В статье представлен социологический портрет преподавателя иностранного языка МГИМО, который был сформирован на основании проведенного на базе университета исследования, выявившего восприятие преподавателями МГИМО использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Авторы выявляют мнения преподавателей относительно применения ИИ, их мотивацию, причины, препятствия и позитивное отношение к возможностям использования ИИ в будущем. Рекомендации по результатам исследования включают организацию курсов повышения квалификации для преподавателей по использованию нейросетей и других инструментов ИИ, а также обеспечение доступа к ресурсам и поддержки при внедрении новых технологий. Исследование предоставляет важные выводы о восприятии и готовности преподавателей использовать инструменты искусственного интеллекта в образовательном процессе, открывая новые перспективы для эффективного применения технологий в обучении иностранным языкам. Также в фокусе внимания находится определения контекста и текущего состояния технологии искусственного интеллекта, освещается его ретроспектива и этапы эволюции.

Ключевые слова: **преподаватель иностранного языка, искусственный интеллект, образовательный процесс, интеграция технологий, обучение иностранным языкам, нейронные сети, эффективность обучения, применение ИИ в образовании, эволюция ИИ**

Современный мир многоязычный и культурно разнообразный; диалог культур становится шире и более предметным, социокультурные процессы ускоряются. В этой связи изучение иностранных языков не перестает терять своей актуальности и востребованности. Однако стоит отметить, что традиционные методы и подходы к преподаванию иностранного языка не всегда оказываются эффективными, и многие учащиеся испытывают затруднения в приобретении и совершенствовании новых языковых навыков. Это связано с тем, что, находясь в непрерывном информационном потоке, человеческое мышление трансформируется и усваивает новые знания под несколько иным углом зрения, происходит ускорение когнитивного развития [1].

В последние несколько лет с развитием искусственного интеллекта (ИИ) возможности применения новых технологий для обучения иностранным языкам значительно расширились. Созданы генеративные нейронные сети, которые обладают потенциалом решать некоторые из накопившихся проблем в образовании сегодня, например, модернизировать практики преподавания и обучения и ускорить прогресс в достижении желаемого результата [2].

Генеративные нейросети – одна из наиболее перспективных областей в этом контексте; они позволяют создавать искусственные тексты и речь, имитирующие естественный язык, что является когнитивным прорывом для всех категорий обучающихся, в частности страдающих, например, дислексией, таким образом снижая её социальную значимость. С педагогической точки зрения иногда может быть полезным использовать ИИ, чтобы помочь обучающимся сформировать компетенции, позволяющие преодолеть трудности при изучении определенного аспекта языка [3].

Быстрый прогресс в области обработки естественного языка и его интеграция в ИИ-интерфейс создают новые педагогические возможности. Доступность коммуникации с машиной-компаньоном демонстрирует потенциал. Кроме того, машинный перевод в режиме реального времени открывает новые возможности

в обучении языку, и ИИ-системы могут использоваться, например, для интерпретации текстов, написанных учащимися, помогая им писать тексты, которые лучше передают то, что они хотят выразить [3].

В процессе своего исследования авторы уделяют внимание этапам эволюции искусственного интеллекта, подчеркивая, что ИИ не является феноменом последнего десятилетия [4]. Причины, по которым ретроспектива становления и развития технологий ИИ заслуживает освещения в контексте данного исследования, представляются авторам следующими:

– понимание этапов эволюции ИИ в целом дает представление об истории становления и развития данной области, способствуя лучшему пониманию текущего технологического состояния и формирующиеся будущие тенденции;

– контекстуальное понимание этапов эволюции помогает проследить и оценить, как развивалась технология и как ее возможно применять в области преподавания иностранных языков;

– этапы эволюции ИИ взаимосвязаны, что позволяет проследить, как в данной прогрессии различные подходы могут взаимодействовать и влиять друг на друга.

Эволюция ИИ прошла этапы философских размышлений, научных открытий, технологических прорывов. История и генезис столь инновационной на сегодняшний день технологии уходит корнями в Древнюю Грецию, где, например, мифы о Пигмалионе и Галатее рассказывали о статуе, ожившей благодаря любви своего создателя. В XVIII веке немецкий философ и математик Готфрид Вильгельм Лейбниц предложил идею «универсальной машины», которая могла бы решать любые математические задачи. XX век стал эпохой зарождения искусственного интеллекта, и в процессе своей эволюции ИИ прошел через этапы становления и развития, характеризующиеся как периодами значительных достижений, так и периодами временного спада [5].

Эволюцию ИИ можно разделить на семь важных периодов:

1. 1940-е и 1950-е годы XX века – начало современной истории ИИ, а именно – 1943 год, когда американские ученые Уоррен МакКаллок и Уолтер Питтс предложили математическую модель нейронных сетей, которая стала основой для будущих исследований. Их первые попытки создать искусственный нейрон и алгоритмы машинного интеллекта заложили основы кибернетики. В 1950 году Алан Тьюринг, английский математик, опубликовал статью «Вычислительные машины и разум», где предложил знаменитый тест Тьюринга, который основан на постулате, что если машина может имитировать человеческое поведение в течение определенного периода времени, то она обладает некоторой формой интеллекта, эквивалентного человеческому [6].

2. В 1956 году в Дартмутском колледже (США) состоялась знаковая конференция, в рамках которой Джоном Маккарти был официально введен термин «искусственный интеллект». Таким образом было положено начало ИИ как научной дисциплины. В рамках работы конференции обсуждались также идеи и подходы к обучению машин, которые способны выполнять функции подобно тем, что выполняет человеческий разум, и были определены основы для будущих исследований. Этот этап считается архиважным и процессе эволюции ИИ, поскольку повлек за собой создание многих исследовательских лабораторий по всему миру, которые предпринимали первые попытки в области машинного обучения и обработки естественного языка [7].

3. Золотым веком ИИ принято считать 1960-е и 1970-е годы. Период ознаменовался большими амбициями и оптимизмом в отношении того, смогут ли машины выполнять задачи, требующие человеческого интеллекта. Именно в этот период разрабатываются первые программы, например, «Шахматный советник» известного шахматиста с мировым именем Гарри Каспарова. В области обработки естественного языка был заложен фундамент для технологии, которая стала полностью доступной только сейчас [7].

4. В 1980-е годы сокращается финансирование исследований в области ИИ, наступает период разочарования, поскольку ожидания оказались настолько высокими, а технологии – неудовлетворяющими эти ожидания. Данный период в эволюции ИИ принято называть «Зима ИИ» [7].

5. Период возрождения ИИ приходится на конец XX – начало XXI века, а именно – 1990-е и 2000-е годы. Вычислительных мощностей становится больше, появляются более мощные компьютеры и новые алгоритмы. Впервые упоминаются термины «машинное обучение» и «нейронная сеть» [7].

6. Эпоха глубокого обучения. Алгоритмы глубокого обучения, такие как нейронные сети, демонстрируют выдающиеся результаты в задачах распознавания изображений, обработки естественного языка, автономного вождения и компьютерного зрения [7].

7. В качестве отдельной вехи развития ИИ авторы выделяют период обсуждения и принятия решений, связанных с этическими и социальными аспектами: обсуждаются вопросы приватности, неприкосновенности персональных данных, безопасности, потенциального влияния на рынок труда.

Текущее состояние ИИ, также известное как «когнитивная технология», является предметом значительного внимания в глобальной политической и научной повестках. Каждая новая технология, включая ИИ, обычно вызывает как общественную эйфорию, так и скептицизм относительно ее потенциального влияния на общество и экономику. Несмотря на то, что базовые принципы ИИ разрабатывались на протяжении нескольких десятилетий, недавние технологические достижения значительно ускорили прогресс в этой области [8]. В последнее десятилетие сфера образования испытывает ускоренные трансформации, порождая вопросы о способах адаптации высших учебных заведений к этим изменениям, с целью адекватной подготовки студентов к предстоящим профессиональным реалиям. В условиях, когда доступ к информации становится всё более упрощенным, высшие учебные заведения сталкиваются с вызовом сохранения своей конкурентоспособности. Развитие технологий искусственного интеллекта значительно акцентировало необходимость этих дискуссий. Массовое внедрение ИИ и его обширные функциональные возможности заставляют образовательные институты переосмысливать как содержание, так и методики преподавания. Искусственный интеллект обещает радикальное воздействие на все сферы жизни, включая образование [9].

В связи с растущим ажиотажем в отношении использования инструментов ИИ студентами и первых попыток их внедрения в образовательные процессы преподаватели иностранного языка сталкиваются с фрустрацией в определенной степени [10]. Безусловно, инструменты ИИ способны помочь преподавателям решить определенный ряд задач. О преимуществах использования инструментов ИИ и их дидактическом потенциале свидетельствуют научные труды последних нескольких лет [11; 12]. Не только зарубежные исследователи, но и отечественные коллеги исследуют данную область и делятся результатами своих исследований. Однако на сегодняшний день еще не сформирован именно социологический портрет преподавателя иностранного языка – преподавателя, желающего и готового использовать эти инструменты; преподавателя, компетентного в части использования технологий. Авторы исследования попытались изучить причины, по которым преподаватели желают или не желают использовать ИИ на разных этапах своей практики, оценить степень осведомленности о существующих инструментах и выявить мнение преподавателей в этих отношениях.

Целью данного исследования является понять позицию профессорско-преподавательского состава МГИМО МИД России относительно восприятия и готовности использовать инструменты искусственного интеллекта в образовательном процессе. Выявляемое мнение является объектом в контексте данного исследования.

Для проведения исследования авторами ставились следующие задачи:

1. Выявление доли преподавателей, пользующихся инструментами ИИ.
2. Определение частоты пользования преподавателями инструментами ИИ.
3. Выявление видов и качества нейросетей, популярных среди преподавателей.
4. Измерение мотивации преподавателей при использовании нейросетей.
5. Определение доли преподавателей, мотивирующих студентов целенаправленно использовать инструменты ИИ.
6. Установление причин, препятствующих и способствующих использованию преподавателями инструментов ИИ в образовательном процессе.
7. Анализ готовности преподавателей пройти обучение по использованию нейросетевых инструментов в обучении иностранным языкам.

В отношении научной новизны следует отметить, что подобное исследование проводилось в МГИМО впервые, хотя исследования подобного рода на сегодняшний день уже частично проводятся на базе российских вузов. Например, коллеги из НИУ ВШЭ провели опрос относительно применения искусственного интеллекта учащимися вузов [13]. Образовательный портал «КонсультантПлюс: Студенту и преподавателю» провел онлайн-интервью с преподавателями московских вузов, которые ответили на два вопроса: «Позволяют ли студентам использовать нейросети в процессе обучения?» и «Проверяются ли работы на использование ИИ?» [14].

Исследование, проведенное в МГИМО, позволило выявить конкретные причины, препятствующие или способствующие использованию инструментов ИИ в образовательном процессе, и предоставило новые данные для дальнейших исследований и разработки стратегий по внедрению ИИ в языковое образование. Исследование мотивационных факторов при использовании ИИ преподавателями также может открыть новые перспективы для понимания того, как максимально «бесшовно» стимулировать использование технологий в образовательном процессе.

С точки зрения теоретической значимости проведенное исследование может внести вклад в создание и развитие педагогических моделей адаптации и инкорпорации инструментов ИИ в образовательную среду. Данные результаты могут также стать основой для более крупного междисциплинарного исследования в области педагогики, психологии и информационных технологий.

В практической плоскости данное исследование может привести к разработке рекомендаций для образовательных учреждений по эффективному внедрению и использованию инструментов ИИ в образовательном процессе. Понимание того, какие инструменты ИИ являются популярными среди преподавателей, позволит лучше адаптировать методы обучения к современным требованиям. Исследование позволило выявить лакуны в актуальных знаниях технологий, которые возможно закрыть во время проведения курса повышения квалификации для преподавателей.

Методологической основой исследования являлся онлайн-опрос на платформе Webanketa. Опрос проводился среди преподавателей МГИМО со стихийной выборкой. Анкета включала открытые (3 шт.), полуоткрытые (14 шт.) и закрытые (14 шт.) вопросы. Обработка первичных данных была выполнена с

использованием Microsoft Excel, а также программного обеспечения Ims Spss Statistics. С его помощью были построены таблицы сопряженности для изучения связей между переменными. Анализ таблиц сопряженности позволил выявить статистически значимые взаимосвязи и сделать выводы на основе полученных результатов.

Анкетирование проводилось в период с 1 марта 2024 года по 26 марта 2024 года.

В исследовании приняли участие 230 преподавателей иностранного языка МГИМО с различным стажем работы (28% мужчин и 72% женщин). При этом большая часть преподает в главном кампусе МГИМО – 89,25%, и 14% в филиалах университета.

Практически все опрошенные преподаватели (220 человек, или 95,75%) ведут свои занятия на программах бакалавриата. Из них примерно половина (52,25%) респондентов преподают на программах магистратуры (1 курс – 95,2%, 2 курс – 67,25%). Только 5,5% опрошенных преподавателей работают с аспирантами и 2% – на прочих курсах (программа MBA, Центр изучения иностранных языков, факультет довузовской подготовки).

Стаж работы опрошенных преподавателей МГИМО варьируется от 5 месяцев до 50 лет (см. рис. 1).

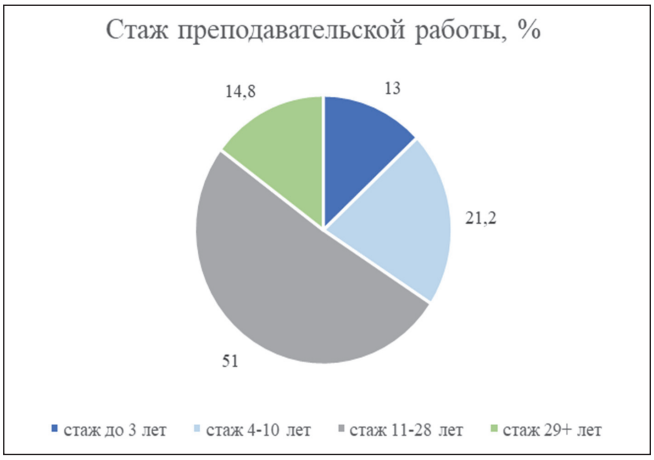


Рис. 1. Распределение преподавателей по стажу работы, %

Преподаватели языковых кафедр, прошедшие опрос (230 человек), распределились следующим образом: английский язык – 42,61%, французский – 13,91%, немецкий – 10,87%, испанский – 9,13%, итальянский – 5,65%, китайский – 4,35%, русский – 3,04%, португальский – 1,74%, по всем другим языкам доля составила менее 1%. Таким образом, опрос репрезентативен в первую очередь для преподавателей распространенных европейских языков.

Процесс исследования включал следующие этапы:

1. Определение цели исследования.
2. Определение предмета и объекта исследования.
3. Определение методологического подхода.
4. Разработка вопросов и проведение онлайн-опроса на платформе Webanketa.
5. Обработка полученных данных.
6. Построение таблиц сопряженности для изучения связей между переменными.
7. Анализ таблиц сопряженности для выявления статистически значимых взаимосвязей.

Приведенные доказательства и методы исследования имеют большое значение в контексте изучения мнения преподавателей МГИМО МИД России относительно использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе по следующим причинам:

1. Использование онлайн-опроса и статистических методов анализа данных (таких как таблицы сопряженности) обеспечивает объективность и достоверность полученных результатов. Это позволяет избежать субъективных искажений и обеспечить надежность исследования.

2. Участие 230 преподавателей иностранного языка с различным стажем работы делает выборку репрезентативной. Это позволяет обобщить результаты и сделать выводы, которые могут быть применимы к широкому кругу преподавателей.

3. Использование различных типов вопросов в анкете (открытые, полуоткрытые, закрытые) позволяет провести многоуровневый анализ мнения преподавателей. Это помогает получить более глубокое понимание их взглядов и мотивации.

4. Применение программного обеспечения для статистического анализа данных (IMS SPSS Statistics) позволяет выявить статистически значимые взаимосвязи между переменными. Это помогает выделить ключевые факторы, влияющие на отношение преподавателей к использованию ИИ.

5. Проведение анкетирования в определенный период времени (с 1 марта по 26 марта 2024 года) позволяет получить актуальные данные и отражает мнение преподавателей в конкретный исторический момент.

Таким образом, использование указанных методов и доказательств обеспечивает качественное исследование, позволяющее получить информацию о мнении преподавателей МГИМО относительно использования искусственного интеллекта в образовательном процессе с высокой степенью достоверности и объективности. В результате исследования были выявлены мнения преподавателей относительно использования ИИ в образовательном процессе, их мотивация, причины, препятствующие использованию ИИ, а также позитивное отношение к возможностям использования ИИ в будущем при наличии соответствующих навыков. Таким образом, исследование позволило получить важные выводы о восприятии и готовности преподавателей МГИМО использовать инструменты искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Поскольку осветить полное исследование в данной научной работе представляется проблематичным, авторы хотели бы акцентировать внимание на некоторых важных результатах, которые позволят руководству университета сформировать дорожную карту по постепенному внедрению инструментов ИИ в образовательный процесс – преподавание иностранных языков.

Преимущества использования ИИ в обучении иностранным языкам

Среди пяти самых явных преимуществ использования ИИ в обучении иностранным языкам 53,04% опрошенных (см. рис. 2) отметили «быструю обработку больших объемов данных», 48,26% – «быструю обратную связь и исправление ошибок», 46,96% – «удобство и доступность обучения в любое время из любого места», 44,35% – «автоматизацию процесса проверки домашних заданий и тестирований», 43,04% – «расширенный доступ к большому количеству образовательных ресурсов». Тремя самыми невостребованными преимуществами использования ИИ в обучении языкам, по мнению преподавателей МГИМО, стали «улучшение произношения и разговорных навыков» (23,04%), «более эффективное изучение грамматики и лексики» (22,61%) и «анализ прогресса обучающихся с помощью машинного обучения» (22,17%).

Среди ответов категории «Другое» можно выделить следующие пункты, на которые указали преподаватели языковых кафедр МГИМО: функция проверки на плагиат; генерация разнообразных диалогов для заучивания студентами; разговорная практика для стеснительных в живом общении студентов. Некоторые преподаватели полагают, что нейросети имеют принципиальное значение при создании значительного объёма не только стандартных лексико-грамматических упражнений, переводческих и коммуникативных заданий, прежде всего являются полезными для работы с мультимедийными материалами, поскольку позволяют быстро проанализировать любое аудио-/видео, задать к нему вопросы на понимание, в том числе с вариантами ответов с использованием заданной лексики/грамматики и другими параметрами.

Менее 5% респондентов указали, что не видят толка от нейросетей. При этом встречается мнение, что «возможности этого ресурса не сознаются большинством преподавателей в связи с отсутствием доступа к подписке (а значит, к качеству)». Таким образом, вероятно, при обеспечении доступа к нейросетям можно улучшить отношение преподавателей к их потенциалу.

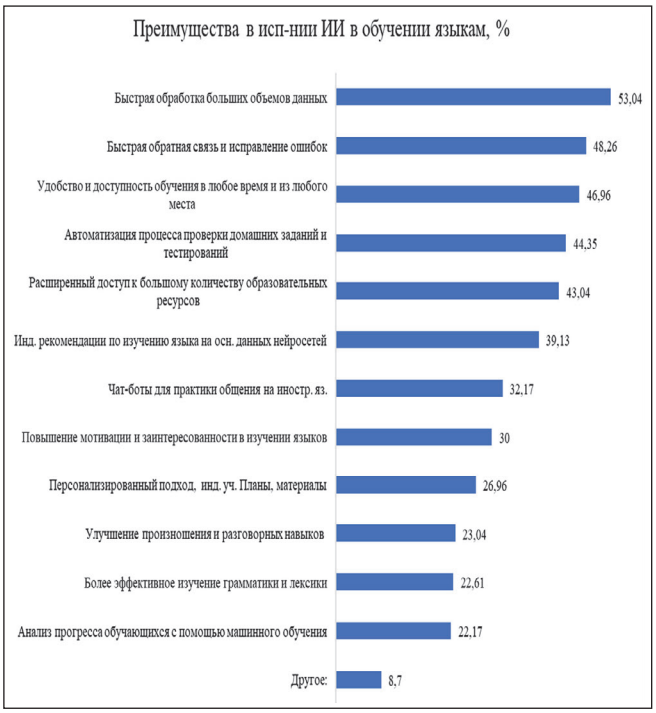


Рис. 2. Преимущества использования ИИ в обучении иностранным языкам, %

Таблица 1

Корреляция между стажем преподавательской деятельности и выбором такого ограничения использования ИИ в обучении языкам, как отсутствие естественного общения

Какие ограничения или недостатки Вы видите в использовании ИИ-технологий при обучении языкам?: Отсутствие естественного общения при использовании ИИ технологий * Ваш стаж преподавательской работы составляет Crosstabulation

			Ваш стаж преподавательской работы составляет				Total
			стаж до 3 лет	стаж 4-10 лет	стаж 11-28 лет	стаж 29+ лет	
Какие ограничения или недостатки Вы видите в использовании ИИ-технологий при обучении языкам?:	Нет	Count	37	48	135	30	250
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	71,2%	56,5%	66,2%	50,8%	62,5%
Отсутствие естественного общения при использовании ИИ-технологий	Да	Count	15	37	69	29	150
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	28,8%	43,5%	33,8%	49,2%	37,5%
Total		Count	52	85	204	59	400
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ограничения и недостатки в использовании ИИ-технологий при обучении языкам, по мнению преподавателей

Большая часть преподавателей при обучении студентов иностранным языкам видят главным ограничением то, что ИИ допускает неполноту/неточность информации (73,48%). На отсутствие естественного общения при использовании ИИ указывали 65,22% преподавателей (преимущество более старших поколений (49,2м%) – см. табл. 1), а на непредсказуемость и неточность предоставляемых результатов указали 64,78%.

Обеспокоены ограниченностью обучения более сложным языковым навыкам 49,57% преподавателей языковых кафедр, а ограниченными возможностями для практики разговорной речи в реальных ситуациях – 47,39%. Замыкает рейтинг ограничений необходимость надежного интернет-соединения, этот пункт отметили только 26,52% преподавателей (все результаты представлены на рис. 3).

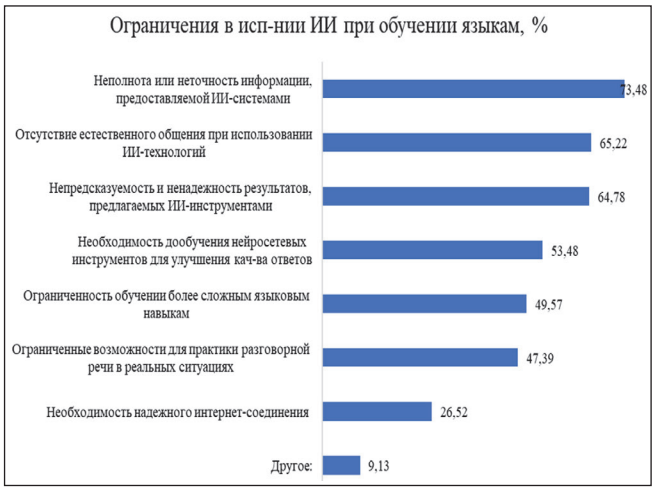


Рис. 3. Ограничения в использовании ИИ при обучении иностранным языкам, %

Также 21 респондент (5,25%) отметил в поле ответа «Другое» следующие ограничения: ухудшение критического и самостоятельного мышления пользователя; отсутствие «вызова» в преодолении сложностей в учебном процессе; потеря мотивации развивать собственные языковые навыки; вред установлению нейронных связей, навыку спонтанного перевода, заучиванию слов, как следствие – забывание грамматических правил; ряд этических проблем; завышенная самооценка студентами своих знаний и умений, хотя по факту это заслуга ИИ; неспособность онлайн-тестов показать реальные знания студентов; отсутствие доверия к прозрачности работы нейросетей и мотивов их владельцев/создателей; имитация ИИ результатов деятельности человеческого сознания и творчества.

Готовность преподавателей МГИМО принять участие в обучении по использованию нейросетевых инструментов в образовательном процессе (по иностранным языкам)

Большинство – 76,25% – преподавательского состава МГИМО выразили свою готовность принять участие в обучении по использованию нейросетевых инструментов в образовательном процессе по иностранным языкам (см. рис. 4). Среди них большую часть составляет более молодое поколение преподавателей (хотя разница не столь значительна) и женский пол (см. табл. 2, 3).



Рис. 4. Готовность преподавателей МГИМО обучаться использованию ИИ, %

Таблица 2

Корреляция между стажем преподавательской деятельности и готовностью принять участие в обучении использованию нейросетей в процессе преподавания иностранных языков

Crosstab

			Ваш стаж преподавательской работы составляет				Total
			стаж до 3 лет	стаж 4-10 лет	стаж 11-28 лет	стаж 29+ лет	
Готовы ли Вы принять участие в обучении по использованию нейросетевых инструментов в обучении	Да	Count	43	69	151	42	305
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	82,7%	81,2%	74,0%	71,2%	76,2%
иностранным языкам, если такая возможность представится?	Нет	Count	9	16	53	17	95
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	17,3%	18,8%	26,0%	28,8%	23,8%
Total		Count	52	85	204	59	488
		% within Ваш стаж преподавательской работы составляет	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Таблица 3

Корреляция между полом преподавателя и готовностью принять участие в обучении использованию нейросетей в процессе преподавания иностранных языков

Crosstab

			Ваш пол		Total
			Мужской	Женский	
Готовы ли Вы принять участие в обучении по использованию нейросетевых инструментов в обучении иностранным языкам,если такая возможность представится?	Да	Count	69	236	305
		% within Ваш пол	61,6%	81,9%	76,2%
	Нет	Count	43	52	95
		% within Ваш пол	38,4%	18,1%	23,8%
Total		Count	112	288	400
		% within Ваш пол	100,0%	100,0%	100,0%

Важно отметить, что многие преподаватели указывали, что с удовольствием обучились бы грамотному владению ИИ и взаимодействию с нейросетями наиболее эффективным образом, если бы МГИМО предоставил им такую возможность.

Помимо упомянутого выше, также выяснялось следующее: частота использования нейросети для работы, выбор предпочитаемых нейросетевых инструментов, предлагается ли студентам использовать ИИ для работы над домашними заданиями, оценка качества работы, выполненной студентом, совместно с ИИ, оценка контента, созданного ИИ, ограничения в использовании ИИ преподавателями, виды работ, в которых полезно использовать ИИ.

Результаты исследования мнений преподавателей МГИМО относительно использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе выявили, что большинство из них имеют негативное отношение к использованию нейросетей в учебном процессе, выступая за полный или частичный запрет на их использование (51% преподавателей). Основные причины включают препятствие развитию критического мышления у студентов и демотивацию прикладывать собственные усилия. Несмотря на негативное отношение, преподаватели признают, что использование ИИ может привести к экономии времени, и увидели в этом потенциальную пользу для студентов в будущем. Молодые поколения преподавателей более склонны к отрицательному восприятию нейросетей, в то время как старшие поколения более открыты к новым инструментам преподавания. При этом молодое поколение преподавателей, особенное женского пола, готовы пройти обучение по использованию нейросетей в своей работе, если МГИМО предоставит такую возможность. Преподаватели выделяют препятствия в виде не только развития критического мышления у студентов и этических вопросов, но и видят преимущества в экономии времени и возможности быстрой обработки информации. Преподаватели МГИМО также часто ставят под сомнение вопросы безопасности данных и этики в отношении использования нейросетей. Кроме того, они обращают внимание на необходимость платной подписки, что является ограничением в использовании нейросетей. Абсолютное большинство преподавателей МГИМО (93%) на данный момент не задают студентам домашние задания, для которых нужно использовать ИИ, а те, кто задает (чаще это преподаватели с большим стажем), просят студентов найти определенную информацию, кейсы, сократить текст, посмотреть правовые базы и т. п. Только одна пятая всех преподавателей не выявляли среди студенческих работ те, в которых был использован труд ИИ. Стоит подчеркнуть, что среди преимуществ преподаватели видят для себя возможность быстрой обработки и анализа больших массивов информации, освобождение от рутинной работы, генерацию креативных заданий, автоматизацию проверки домашних заданий и тестов, расширенный доступ к большому количеству образовательных ресурсов. При повышении квалификации преподавателей, обучении их грамотному использованию нейросетей и предоставлении подобных возможностей университетом можно было бы ожидать роста позитивного отношения к использованию ИИ в образовательном процессе.

Таким образом, исследование позволяет понять текущее отношение преподавателей МГИМО к использованию искусственного интеллекта в языковом образовании, выявить основные причины и препятствия, а также указать на необходимость обучения и поддержки для изменения их восприятия и эффективного использования ИИ в учебном процессе.

Исходя из вышеизложенных выводов, можно предложить следующие рекомендации для улучшения использования и восприятия искусственного интеллекта в образовательном процессе преподавателями МГИМО.

Во-первых, необходимо организовывать курсы повышения квалификации и обучающие мастер-классы и семинары для преподавателей по использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе, обеспечив доступ к ресурсам. Показать на практике возможность применения конкретных инструментов ИИ, решающих определенные практические задачи. Например, составление контрольно-измерительного аппарата. Важно поощрять преподавателей в их экспериментировании с ИИ, создавая условия для внедрения инновационных подходов.

Во-вторых, следует разработать и внедрить этические стандарты и рекомендации по использованию ИИ в университете МГИМО, чтобы преодолеть опасения относительно этики. Например, как следует поступить со студенческой работой, если она сгенерирована ИИ.

Для получения результатов контрольных срезов можно периодически проводить исследования и оценку эффективности использования ИИ, чтобы выявить плюсы и минусы, а также определить наилучшие практики.

Важно учитывать потребности и ожидания студентов при использовании ИИ в образовательном процессе. В связи с этим рекомендуется проанализировать отношение и мнение студентов.

Реализация данных рекомендаций поможет преподавателям МГИМО успешно интегрировать и использовать искусственный интеллект в образовательном процессе, повысить качество обучения и подготовить студентов к использованию современных технологий в своей будущей профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что для более глубокого понимания влияния внедрения ИИ на образовательный процесс необходимо провести ряд дальнейших дополнительных исследований с участием как преподавателей, так и студентов, чтобы выявить потенциальные преимущества развития в данном направлении. С учетом быстрого развития технологий ИИ важно поощрять преподавателей к постоянному обновлению своих знаний и навыков.

Библиографический список

1. Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. *The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review.* Front. Cognit, 2023.
2. *UNESCO. Ministerial round table on generative AI in education.* 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/ministerial-roundtable-generative-ai-education
3. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. British Council, 2023. Available at: https://doi.org/10.57884/78EA-3C69
4. Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч. *Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения*. Москва: PRO, 2022.
5. Aurélie J. A brief history of artificial intelligence. *M S-medecine Sciences*. 2020; № 36 (11): 1059 –1067.
6. Сейновски Т. *Антология машинного обучения. Важнейшие исследования в области ИИ за последние 60 лет*. Перевод с английского А.В. Панкратова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2018.
7. Лекун Я. *Как учится машина. Революция в области нейронных сетей и глубокого обучения*. Перевод с английского А. Широкова. Москва: Альпина Паблишер, 2021.
8. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on *the Digital Education Action Plan* (COM). 2018. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN
9. Muralidhar K., Mujeeb Shaik M., Srinivasa K.G. *A Beginner's Guide to Introduce Artificial Intelligence in Teaching and Learning.* Springer, 2023.
10. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 5–7.
11. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2023; № 2 (38): 173–191.
12. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 6: 1.
13. *ICT.Moscow – открытая площадка о цифровых технологиях в Москве.* Официальный портал. Available at: https://ict.moscow/research/opros-o-primenenii-iskusstvennogo-intellekta-uchashchimisia-vuzov/
14. *КонсультантПлюс: Студенту и преподавателю*. Официальный портал. Availble at: https://www.consultant.ru/edu/news/interview/obuchenie_po_yuridicheskim_i_economicheskim_specialnostyam/yuridicheskoe_obrazovanie/obuchenie_neiroseti/

References

1. Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. *The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review.* Front. Cognit, 2023.
2. *UNESCO. Ministerial round table on generative AI in education.* 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/ministerial-roundtable-generative-ai-education
3. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. British Council, 2023. Available at: https://doi.org/10.57884/78EA-3C69
4. Holms U., Byalik M., Fejdel Ch. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya*. Moskva: PRO, 2022.
5. Aurélie J. A brief history of artificial intelligence. *M S-medecine Sciences*. 2020; № 36 (11): 1059 -1067.
6. Sejnovski T. *Antologiya mashinnogo obucheniya. Vazhnejshie issledovaniya v oblasti II za poslednie 60 let*. Perevod s anglijskogo A.V. Pankratova. Moskva: Dom intellektual'noj knigi, 2018.
7. Lekun Ya. *Kak uchitsya mashina. Revolyuciya v oblasti nejronnyh setej i glubokogo obucheniya*. Perevod s anglijskogo A. Shirokova. Moskva: Al'pina Pablisher, 2021.
8. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on *the Digital Education Action Plan* (COM). 2018. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN
9. Muralidhar K., Mujeeb Shaik M., Srinivasa K.G. *A Beginner's Guide to Introduce Artificial Intelligence in Teaching and Learning.* Springer, 2023.
10. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 5-7.
11. Evdokimova M.G., Agamaliev R.T. Lingvodidakticheskij potencial sistem iskusstvennogo intellekta. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 2 (38): 173-191.
12. Koval'chuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6: 1.
13. *ICT.Moscow – otkrytaya ploschadka o cifrovyh tehnologiyah v Moskve.* Oficial'nyj portal. Available at: https://ict.moscow/research/opros-o-primenenii-iskusstvennogo-intellekta-uchashchimisia-vuzov/
14. *Konsul'tantPlyus: Studentu i prepodavatelyu*. Oficial'nyj portal. Availble at: https://www.consultant.ru/edu/news/interview/obuchenie_po_yuridicheskim_i_economicheskim_specialnostyam/yuridicheskoe_obrazovanie/obuchenie_neiroseti/

Статья поступила в редакцию 03.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-90-93

Osipenko L.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: osipenkole@mgpu.ru*
Korotkov A.V., *postgraduate, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: korotkov-505@mgpu.ru*

TEXT GENERATIVE NEURAL NETWORKS IN STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES. The emergence of text generative neural networks has demonstrated to students fundamentally new resources for preparing essays, term papers, and even graduate qualification papers. Artificial intelligence (AI) as an alternative to the challenging, painstaking analysis of books, scholarly articles has significantly increased both the opportunities and risks of the use of text-based generative neural networks by students for their research activities. Strong arguments have justified, with certain limitations, allowing students to use artificially generated text in research activities. However, this bold managerial decision has actualized the search for reliable and effective ways to detect AI-generated text. The article presents the results of comparative analysis of ten texts generated by Gemini, Claude and Perplexity neural networks, reflecting the contribution to science of great educators (J. Comenius, K. Ushinsky, A. Makarenko, L. Vygotsky, etc.), as well as the results of detection of these texts by Anti-Plagiarism and Scribbr systems. Scientifically substantiated recommendations for university teachers to improve the quality of evaluation of student research papers containing artificially generated text are formulated.

Key words: **artificial intelligence, generative neural networks, large language models, generated text, prompt, anti-plagiarism, student research activity, graduate qualification work, AI-diploma**

Л.Е. Осипенко, *д-р пед. наук, проф., Департамент педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: osipenkole@mgpu.ru*
А.В. Коротков, *соискатель, Департамент педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: korotkov-505@mgpu.ru*

ТЕКСТОВЫЕ ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОСЕТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Появление текстовых генеративных нейросетей продемонстрировало обучающимся принципиально новые ресурсы для подготовки эссе, курсовых и даже выпускных квалификационных работ. Искусственный интеллект (ИИ) как альтернатива непростому, кропотливому анализу книг, научных статей существенно увеличил как возможности, так и риски использования студентами текстовых генеративных нейросетей в исследовательской деятельности. Веские доводы обосновали с определенными ограничениями разрешить студентам использовать искусственно сгенерированный текст в исследовательской деятельности. Однако это смелое управленческое решение актуализировало поиск достоверных и эффективных способов детектирования сгенерированного ИИ текста. В статье приведены результаты сравнительного анализа сгенерированных нейросетями Gemini, Claude и Perplexity десяти текстов, отражающих вклад в науку великих педагогов (Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко Л.С. Выготского и др.), а также результаты детектирования этих текстов системами Антиплагиат и Scribbr. Сформулированы научно обоснованные рекомендации преподавателям вузов по повышению качества оценивания студенческих исследовательских работ, содержащих искусственно сгенерированный текст.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, генеративные нейронные сети, большие языковые модели, сгенерированный текст, промт, антиплагиат, исследовательская деятельность студентов, выпускная квалификационная работа, ИИ-диплом**

Начавшееся несколько лет назад активное внедрение искусственного интеллекта (далее - *ИИ*) в различные сферы человеческой деятельности из хайпа все рельефнее приобретает статус динамично развивающегося тренда, подкрепленного законодательными актами. Так, в 2019 году в России утверждена и реализуется Национальная стратегия развития искусственного интеллекта [1]. Её частью является ныне действующий федеральный проект «Искусственный интеллект», предусматривающий финансирование на сумму более 30 млрд руб.

Возможности и проблемы использования ИИ поднимаются и в педагогике. Жаркие дебаты о целесообразности переноса интеллектуальных цифровых инноваций и влияния «умных машин» на такие традиционно антропоцентрические концепции, как восприятие, мышление, логика, творчество человека, представлены в работах Эндрю Берджесса, Пола Доэрти и Джеймса Уилсона, Роберта Монарха [2] и др.

Так, Э. Берджесс выделяет 8 основных функций ИИ. Это распознавание и понимание речи (РПР), поиск, кластеризация, оптимизация, прогнозирование и адаптация [3]. При этом автор подчеркивает, что «именно объединение отдельных функций является главным ключом к извлечению максимальной выгоды из возможностей ИИ».

Этот тезис развивают П. Доэрти и Дж. Уилсон в своем труде «Человек + машина: новые принципы работы в эпоху ИИ». Авторы не только предлагают гибридные варианты взаимодействия, среди которых обучение, разъяснение, обеспечение устойчивости, а также расширение возможностей человека через взаимодействие и физическое воплощение [4].

С. Пейдж предлагает использовать разнообразные ансамбли логических структур, исследовательские конструкции, помогающие с позиции «многомодельного мышления» спрогнозировать коллективные действия, математически обосновать наиболее эффективные варианты кооперации и др. [5].

Эти авторы отнюдь не одиноки в своих попытках осмыслить потенциал ИИ для современного образования. Причины столь пристального интереса понятны и исторически обусловлены. Как некогда автоматизация и роботизация в значительной степени облегчили ручной труд, так и ИИ обещает снизить количество монотонной рутины, освободив преподавателю время для творчества.

Например, ИИ уже открыл принципиально новые возможности по более точному построению индивидуальных образовательных траекторий на основе обработки больших объёмов данных об успеваемости обучающихся; автоматизированной генерации визуального оформления учебных материалов и текстового наполнения для тестов и заданий. Так, Д. Хамам рассматривает текстовые нейросети как нового ассистента преподавателя [6].

На основе ИИ разработаны рекомендательные сервисы, предлагающие обучающимся дополнительные учебные материалы на основе их индивидуальных познавательных интересов [7].

Под воздействием ИИ существенно изменяются и формы контроля знаний обучающихся. Кроме онлайн-прокторинга, позволяющего при помощи веб-камеры отслеживать перед монитором присутствие и направление внимания экзаменуемого, появились технологические возможности для автоматической генерации содержания эссе, рефератов с использованием генеративных нейросетей, способных по конкретному запросу создавать достаточно осмысленные тексты

Актуальность исследования обусловлена тенденцией, возникшей в начале 2023 года, когда совершенно по-особенному «зазвучала» тема искусственно сгенерированного текста, совпав с заявлением выпускника одного из российских вузов об успешной защите диплома, написанного при помощи ИИ. Такого рода «открытие» возможностей генеративных нейросетей, с одной стороны, продемонстрировало обучающимся практически безграничные ресурсы для подготовки эссе, курсовых и даже выпускных квалификационных работ, с другой – актуализировало у преподавателей вполне обоснованные вопросы. Например, как в целом реагировать на наличие в работах обучающихся искусственно сгенерированного текста? Как определять авторский вклад самого обучающегося в предоставленной им исследовательской работе? Эти вопросы остаются актуальными и на сегодняшний день, поскольку однозначных ответов у научного сообщества нет.

Поиск ответов на эти отнюдь непростые вопросы определил цель и логику содержания этой публикации. Многогранность обозначенной темы потребовала не только специфичных для педагогики знаний, поэтому нечастое, но важное для данной публикации сочетание педагогического и технического образования у авторов статьи позволило, на наш взгляд, совместить свойственное для педагогики «выразительное и говорящее бытие» [8] с ясностью и детализацией информатики, логически объединив исходные положения и результаты причинно-следственными связями, подкрепленными детальными аналитическими выкладками.

В отличие от исследовательского, основой для машинного обучения текстовых нейросетей становятся тексты из Интернета. Благодаря своему огромному объёму, технической доступности и совершенно мизерной стоимости обучение нейросетей проводится именно на них. В настоящее время ChatGPT, Claude и другие используют свои поисковые роботы, позволяющие обходить сайты и скачивать новые тексты для последующего обучения на них. Собственные текстовые генеративные нейросети или чат-боты есть и у поисковых систем: Gemini (ранее Bard) у Google и YandexGPT у Яндекс.

Текстовые генеративные нейросети могут выполнять различные функции: от чат-ботов как персональных помощников, до создания быстрых ответов в поисковых системах на запрос вместо традиционной выдачи списка сайтов [10]. В контексте заявленной темы статьи предметом количественного и качественного анализа стали различные виды исследовательских работ: научные доклады, статьи, рефераты, созданные нейросетями по запросам студентов.

Как отмечалось выше, в 2023 году вузы были вынуждены отреагировать на вызов «ИИ-диплом» и определиться со своей официальной позицией по вопросу использования сгенерированных нейросетью текстов в процессе обучения. Так, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова разрешил использовать нейросети для написания диплома, но с определенными ограничениями. В частности, «авторство» нейросети не должно превышать 40% от общего объёма текста [11].

В Московском городском педагогическом университете приняты несколько иные правила. Во-первых, допустимо использовать системы генерации текста и нейросети, однако необходимо сделать ссылку на то, что студент выполнил работу совместно с искусственным интеллектом. Во-вторых, для обоснования утверждений, приведённых в сгенерированном тексте, следует опираться на внешние авторитетные источники: статьи, публикации, собственные исследования. Без подтверждения достоверными источниками и данными созданный нейросетью текст к рассмотрению не принимается [12]. Примерно сходные позиции декларированы и многими другими вузами.

В контексте исследовательских работ студентов хотим еще раз обратить внимание на важность требования всеми вузами указывать подтверждающие источники. В 2023 году участники Международной конференции по правам человека в цифровую эпоху RightsCon приняли меморандум с призывом использовать термин Machine learning (машинное обучение) вместо Artificial intelligence (искусственный интеллект), так как последний неточен и несёт эмоциональную нагрузку [13]. Поэтому бич созданного нейросетями контента – наличие фактологических ошибок, принципиальная неспособность отличить истинное утверждение от ложного в исследовательских работах студентов – должен быть минимизирован.

В этой связи примечателен первый в мире закон об искусственном интеллекте, принятый в ЕС [14]. Он учитывает возможность ошибок систем на базе машинного обучения и устанавливает правовые рамки их использования, а также контроль общества над ними.

Таким образом, мы разделяем управленческое решение, позволяющее студентам использовать нейросети для подготовки исследовательских работ, поскольку «если не можешь победить – возглавь». Однако этот достаточно смелый административный шаг закономерно поднимает вопрос: «Какие из существующих в настоящее время средств детектирования текстов, созданных нейросетями, наиболее эффективны?»

Целями статьи является восполнение пробелов в литературе по указанной тематике, повышение осведомленности пользователей о современных подходах и методах анализа текста.

Научная новизна представленного авторами исследования заключается в разработанной методике комплексного перекрестного тестирования различных программ генерации искусственных текстов различными сервисами.

Практическая значимость результатов исследования заключается в рекомендациях авторам текстов по выбору нейросетей и в целом технологии их использования; проверяющим тексты по выбору программ детекции искусственно сгенерированного текста и их эффективности.

Для реализации поставленной цели авторами решаются следующие исследовательские задачи:

1) поскольку в мире искусственного интеллекта «невозможно извлечь ценность, не понимая сути того, с чем имеешь дело» [3], необходимо выполнить аналитический обзор фундаментальных понятий текстовых генеративных нейросетей;

2) проанализировать программные ресурсы, которые применяются в работе с генеративными нейросетями с акцентуацией на их возможностях и рисках;

3) провести эмпирические исследования текстов, сгенерированных нейросетями, по простым и комплексным промптам текста;

4) сформулировать на их основе выводы и краткие рекомендации преподавателям.

В настоящее время наиболее популярные текстовые генеративные нейросети представлены ChatGPT от OpenAI, Gemini (ранее Bard) от Google, Perplexity от одноимённой компании, Claude от Anthropic, YandexGPT от Яндекс, GigaChat от Сбера и др. Основой текстовой модели является естественный язык, следовательно, запрос к ней также осуществляется в языковой форме. Поданный на вход нейросети текстовый запрос на генерацию или промпт (от англ. prompt – подсказка) приводит к активизации нейронов, соответствующих присутствующим в промте словам, в результате чего происходит генерация текста на заданную тему.

Средства детектирования – зарубежные: Zerogpt, Scribbr, Copyleaks и другие, отечественные – детектор ИИ от Текст Медиа, Антиплагиат от одноимённой компании. Для проверки работ студентов многие российские вузы используют последний продукт.

Принципы работы средств детектирования основаны на языковых моделях, аналогичных тем, что используются при генерации текста. Оценка производится по двум основным критериям: недоумение (от англ. perplexity) и бурность (от англ. burstiness). Генеративные нейросети настроены на создание наиболее предсказуемых, статистически чаще встречающихся последовательностей слов, вызывающих наименьшее недоумение у читателя и с большей вероятностью воспринимаемых как осмысленные.

Показатель «бурности» относится к структуре и длине предложений. Работая на снижение «недоумения», генерирующие нейросети создают не только предсказуемый порядок слов, но и строят предложения с несложной структурой со средней длиной порядка 10–20 слов. Написанный же человеком текст менее монотонный, «оживленный» причастными и деепричастными оборотами и более непредсказуемый.

На основании анализа «недоумения» и «бурности» можно сделать предположение, кем был написан текст. Чем эти два значения больше, тем выше вероятность, что текст написан человеком и наоборот.

При анализе текста следует принимать во внимание наличие активного залога (нейросети пишут в пассивном), выражение собственного мнения, субъективных высказываний (нейросети избегают авторской позиции), наличие аллегорических сравнений, образов (нейросети буквальны). Как правило, в искусственно сгенерированных текстах отсутствует глубокий анализ, затрагивающий подтемы (чат-боты обычно кратки), юмор, эмоционально окрашенный или грубоватый тон (нейросети предельно вежливы).

Автор ChatGPT компании OpenAI сообщала о намерениях разработать «водяные знаки» – невидимые маркеры, внедрённые в текст, сообщающие детектору, что текст был сгенерирован. Но поскольку технология в данный момент недоступна, нельзя достоверно точно сказать, как именно она будет работать, и сохранятся ли «водяные знаки», например, после редактирования текста.

Как показали результаты недавнего исследования [15], более половины опрошенных респондентов оказались способными интуитивно, но достоверно определять сгенерированный нейросетью контент. Однако для качественной экспертизы исследовательских работ студентов интуитивного заключения недостаточно. Поэтому остается открытым вопрос о сравнении возможностей средств детектирования текстов, созданных нейросетями.

В качестве объектов исследования нами были выбраны три нейросети: Gemini, Claude и Perplexity. В каждой из них было сгенерировано по 10 текстов, отражающих вклад в науку следующих выдающихся педагогов: Я.А. Коменско-

го, К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака и Г. Спенсера.

В проведенном нами исследовании каждый текст генерировался по 2 промптам: простому и комплексному. Промпты отличались между собой только именем педагога. Простой промпт выглядел следующим образом: «Напиши статью о вкладе <имя педагога> в педагогику».

Второй, комплексный промпт содержал 2–3 дополнительных предложения с содержанием конкретных указаний, имитирующих человека. Например, не использовать шаблонные обороты; выражать авторское мнение; сократить количество обезличенных формулировок и пр.

Изменения в сгенерированные тексты авторами не вносились.

Детектирование выполнялось в следующих сервисах: зарубежном Scribbr и отечественном, наиболее распространенном в вузах нашей страны, – Антиплагиат. По собственному утверждению разработчиков, в вузах, использующих систему Антиплагиат, учится более 85% студентов России.

Антиплагиат оценивал вероятность присутствия сгенерированного текста бинарно. «Да» (✓), если нейросетевая генерация была обнаружена, или «нет» (✗) – в противоположном случае. «N/A» соответствует ответу генерирующей нейросети о невозможности ответа на поставленный вопрос в связи с нехваткой информации об его предмете.

Алгоритм работы детектора Scribbr оценивал вероятность нейросетевой генерации текста в процентах (%).

Авторами были выполнены исследования текстов, сгенерированных нейросетями, по описанной выше методике. Обобщенные результаты представлены в табл. ниже.

Таблица 1

Оценка присутствия сгенерированного по простым промптам текста в системе Антиплагиат

Нейросеть / Педагог	Gemini	Claude	Perplexity
Коменский Ян Амос	✓	✗	✗
Ушинский Константин Дмитриевич	✓	✗	✗
Дьюи Джон	✗	✗	✗
Макаренко Антон Семёнович	✗	✗	✗
Монтессори Мария	✓	✗	✗
Песталоцци Иоганн Генрих	N/A	✗	✗
Выготский Лев Семёнович	✗	✗	✗
Сухомлинский Василий Александрович	✓	✗	N/A
Корчак Януш	✓	✗	✗
Спенсер Герберт	✓	✗	✗
Средняя точность	66,7%	0%	0%

Анализ табл. 1 позволяет сравнить возможности детектирования системой Антиплагиат искусственного текста, созданного различными нейросетями. Так, прослеживается «натренированность» Антиплагиата лишь на определённые нейросети. Тексты, созданные нейросетью Gemini, определялись с вероятностью 2/3, в то время как ни один из текстов сетей Claude и Perplexity не был определён Антиплагиатом как искусственно созданный. Детектор сгенерированного текста Scribbr показал бóльшую точность в определении автоматически созданного по простому промпту тех же образцов текста – от 76 до 96% (табл. 2).

Таблица 2

Оценка присутствия сгенерированного по простым промптам текста в сервисе Scribbr

	Gemini	Claude	Perplexity
Коменский Ян Амос	100%	100%	79%
Ушинский Константин Дмитриевич	100%	62%	72%
Дьюи Джон	100%	71%	91%
Макаренко Антон Семёнович	100%	62%	100%
Монтессори Мария	79%	82%	100%
Песталоцци Иоганн Генрих	N/A	82%	100%
Выготский Лев Семёнович	100%	68%	100%
Сухомлинский Василий Александрович	100%	78%	N/A
Корчак Януш	100%	66%	100%
Спенсер Герберт	81%	89%	100%
Средняя точность	95,5%	76%	93,5%

Далее мы усложнили исследовательскую задачу, предложив детектору Scribbr проверить текст, созданный на основании комплексного промпта. Он содержал указание на определенную тональность текста, запрет на шаблонные фразы, указание к созданию более «человечного» текста. В табл. 3 приведены результаты сравнения точности обнаружения детектором Scribbr ИИ-текстов, созданных с помощью простого и комплексного промптов в различных нейросетях.

Таблица 3

Оценка присутствия сгенерированного по комплексным промптам текста в системе Scribbr

	Gemini	Claude	Perplexity
Коменский Ян Амос	81%	55%	87%
Ушинский Константин Дмитриевич	64%	25%	61%
Дьюи Джон	94%	56%	87%
Макаренко Антон Семёнович	87%	54%	73%
Монтессори Мария	91%	49%	85%
Песталоцци Иоганн Генрих	83%	100%	67%
Выготский Лев Семёнович	74%	100%	73%
Сухомлинский Василий Александрович	82%	100%	85%
Корчак Януш	84%	100%	100%
Спенсер Герберт	52%	59%	100%
Средняя точность	79,2%	69,8%	81,8%

Для большей наглядности мы визуализировали полученные результаты в виде столбчатых диаграмм (рис. 1).

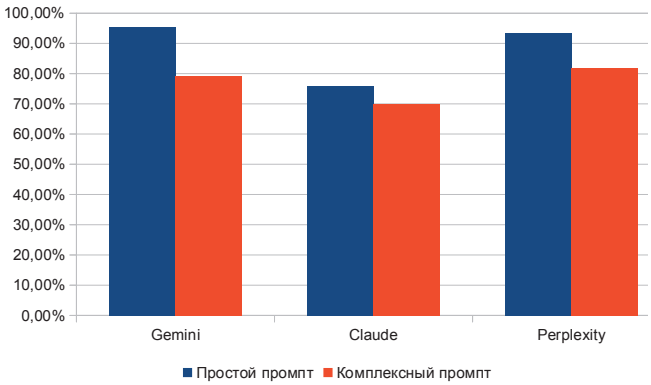


Рис. 1. Точность обнаружения детектором Scribbr ИИ-текстов, созданных по простому и комплексному промптам в различных нейросетях

Результаты исследования показали, что при этом достаточно простом промпт-инжиниринге точность работы Scribbr снизилась до 70–80% в зависимости от генерирующей нейросети.

Образцы текстов, подвергавшихся анализу, представлены на сайте Педагогической вики-энциклопедии [16].

Таким образом, нейросети могут создавать тексты, не поддающиеся достоверному автоматизированному определению, как искусственно созданные. Исходя из этого объективного научно установленного факта, считаем целесообразным сформулировать несколько рекомендаций по применению текстовых генеративных нейронных сетей, которые, на наш взгляд, будут полезны как преподавателям, так и студентам университетов.

Если в вузе приняты внутренние правила, регламентирующие использование сгенерированных текстов, например, разрешающие лишь определённый процент от общего объёма, требующие обязательного указания на привлечение нейросети, преподавателям необходимо учитывать, что любая из автоматизированных систем проверок может ошибаться и быть обманута, при этом не детектируя искусственно созданный текст.

Оценивая исследовательские работы студентов/авторов в виде эссе, рефератов, дипломных работ/научных публикаций, преподавателям/редакторам вузовских журналов не следует полностью полагаться на автоматизированные проверки на сгенерированный нейросетью текст, так как они с высокой степенью вероятности могут выдать ложно отрицательный результат. Выполнять проверку следует, используя как минимум несколько инструментов, функционирующих по разным алгоритмам.

Результаты подобных проверок следует лишь принимать во внимание. «Водность» текста или, наоборот, сухое перечисление фактов, а самое главное – отсутствие идеи, объективно или субъективно характеризующей наличие нового знания, являются для преподавателя достаточным основанием усомниться в заявленном студентом авторстве и аргументом провести более глубокий устный опрос по теме.

Учитывая экспоненциальную скорость развития и усложнения больших языковых моделей, используемых в нейросетевой генерации текстов, уже в ближайшем будущем следует ожидать отсутствие каких-либо достоверных возможностей определения происхождения искусственно сгенерированного текста. Поэтому при рассмотрении дипломных работ, научных статей возрастает роль экспертного мнения рецензентов. Лишь они достоверно могут оценить, является ли текст оригинальным исследованием и несёт ли он некую научную новизну.

Студенту, применяющему нейросетевую генерацию в попытке «лёгкого» написания курсовой работы или диплома, стоит совершенствовать свои навыки написания промптов, промпт-инжиниринга [17]. Следует научиться более изощрённо писать промпт, указывая, какие именно слова, залоги, тональность и формулировки должна использовать нейросеть, чтобы полученный текст с меньшей степенью вероятности был определён как автоматически созданный. Тем не менее успешная проверка в одном детекторе генерированного текста не гарантирует такой же результат в другом. Несомненно, что затраченные на это усилия с большей пользой можно приложить к учёбе, изучению конкретного предмета и саморазвитию в целом.

Тем более что попытка использования генерированного текста в учебно-исследовательской работе, где по замыслу образовательного процесса требуется показать собственное понимание и исследовательские навыки, вредит обучающемуся как минимум дважды. Во-первых, ему следует помнить, что при первой же проверке текста экспертом, рецензентом или экзаменатором обман будет без труда вскрыт. Во-вторых, что более важно, неоправданное использование таких текстов не развивает собственные аналитические способности студента, что в конечном итоге является важной целью учебного процесса. Как следствие, бывший студент с «ИИ-дипломом» навредит сам себе, так как будет менее востребован на рынке труда по сравнению со своими более добросовестными в учёбе конкурентами.

Таким образом, традиционное образование и методы преподавания больше не могут адаптироваться к современной образовательной среде и удовлетворить высокий спрос учащихся на специализированные учебные ресурсы, поскольку новая реформа учебных программ и информатизация сети ускоряются. В данной работе была исследована способность генерировать аутентичные тексты на заданную тематику тремя нейросетями: Gemini, Claude и Perplexity. Детекция «искусственности» текста проверялась двумя популярными сервисами: Антиплагиат и Scribbr. Следует отметить, что, несмотря на заявленную «способность распознавания текста, сгенерированного AI», далеко не все программные продукты с этим справляются, что отражено в таблицах. Обладая довольно большим опытом «начитанности» научных статей, эксперт может определить «искусственность» текста, не прибегая к специализированным программмам. В качестве практических рекомендаций можно посоветовать пользователям рассматривать нейросети как вспомогательный инструмент при написании, например, обзоров и критически относится к сгенерированным текстам.

Библиографический список

1. *Развитие искусственного интеллекта. Министерство экономического развития* РФ. Available at: https://www.economy.gov.ru/material/departments/d01/razvitie_iskusstvennogo_intellekta/
2. Монарх (Манро) Р. *Машинное обучение с участием человека*. Перевод с английского В.И. Бахура. Москва: ДМК Пресс, 2022.
3. Берджесс Э. *Искусственный интеллект – для вашего бизнеса: Руководство по оценке и применению*. Перевод с английского. Москва: Интеллектуальная литература, 2021.
4. Доэрти П. *Человек + машина. Новые принцип работы в эпоху искусственного интеллекта*. Перевод с английского О. Ивченко, Н. Яцюк. Москва: МИФ, 2019.
5. Пейдж С. *Модельное мышление. Как анализировать сложные явления с помощью математических моделей*. Перевод с английского Н. Яцюк. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020.
6. Hamam D. The New Teacher Assistant: A Review of Chatbots' Use in Higher Education. Proceedings of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021. 2021; Part III: 59–63.
7. Холмс У., Бялик М., Фейдл Ч. *Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы преподавания и обучения*. Москва, 2022.
8. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Русские словари, 1997; Т. 5.
9. Осипенко Л.Е., Козицына Ю.В., Коротков А.В. Исследовательское и машинное обучение: от сопоставления к конвергенции. *Психолого-педагогические исследования*. 2022; Vol. 14, № 4: 127–146.
10. *Блог Яндекса для вебмастеров. Яндекс расширяет тестирование быстрых ответов от YandexGPT.* Available at: https://webmaster.yandex.ru/blog/yandeks-rasshiryaet-testirovanie-bystrykh-otvetov-ot-yandexgpt
11. *РИА Новости. В архангельском университете разрешили писать диплом с помощью нейросети*. Available at: https://ria.ru/20240125/diplom-1923413825.html
12. Правила для нейросети: Ректор МГПУ Игорь Реморенко рассказал об искусственном интеллекте в образовании. *Российская газета*.. Available at: https://rg.ru/2024/01/19/pravila-dlia-nejroseti-rektor-mgpu-igor-remorenko-rasskazal-ob-iskusstvennom-intellekte-v-obrazovanii.html
13. *RightsCon.* Available at: https://www.rightscon.org
14. *European Parliament. Artificial Intelligence Act.* Available at: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.html
15. *MacRae Duncan. 50% of consumers can detect AI-generated content. Marketing Tech News*. Available at: https://www.marketingtechnews.net/news/2024/apr/02/50-of-consumers-can-detect-ai-generated-content/
16. *Педагогическая вики-энциклопедия*. Available at: https://ped.wiki/files/ai-text-detectors-dataset.zip
17. Панда П., Сычева А.В. *ChatGPT. Мастер подсказок, или Как создавать сильные промты для нейросети*. 2024.

References

1. *Razvitie iskusstvennogo intellekta. Ministerstvo `ekonomicheskogo razvitiya* RF. Available at: https://www.economy.gov.ru/material/departments/d01/razvitie_iskusstvennogo_intellekta/
2. Monarh (Manro) R. *Mashinnoe obuchenie s uchastiem cheloveka*. Perevod s anglijskogo V.I. Bahura. Moskva: DMK Press, 2022.
3. Berdzhess `E. *Iskusstvennyj intellekt – dlya vashego biznesa: Rukovodstvo po ocenke i primeneniyu*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Intellektual'naya literatura, 2021.
4. Do`erti P. *Chelovek + mashina. Novye princip raboty v `epohu iskusstvennogo intellekta*. Perevod s anglijskogo O. Ivchenko, N. Yacyuk. Moskva: MIF, 2019.
5. Pejdzh S. *Model'noe myshlenie. Kak analizirovat' slozhnye yavleniya s pomosch'yu matematicheskih modelej*. Perevod s anglijskogo N. Yacyuk. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2020.
6. Hamam D. The New Teacher Assistant: A Review of Chatbots' Use in Higher Education. Proceedings of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021. 2021; Part III: 59-63.
7. Holms U., Byalik M., Fejdl Ch. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Perspektivy i problemy prepodavaniya i obucheniya*. Moskva, 2022.
8. Bahtin M.M. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Russkie slovari, 1997; T. 5.
9. Osipenko L.E., Kozicyna Yu.V., Korotkov A.V. Issledovatel'skoe i mashinnoe obuchenie: ot sopostavleniya k konvergencii. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2022; Vol. 14, № 4: 127-146.
10. *Blog Yandeksa dlya vebmasterov. Yandeks rasshiryaet testirovanie bystryh otvetov ot YandexGPT.* Available at: https://webmaster.yandex.ru/blog/yandeks-rasshiryaet-testirovanie-bystrykh-otvetov-ot-yandexgpt
11. *RIA Novosti. V arhangel'skom universitete razreshili pisat' diplom s pomosch'yu nejroseti*. Available at: https://ria.ru/20240125/diplom-1923413825.html
12. Pravila dlya nejroseti: Rektor MGPU Igor' Remorenko rasskazal ob iskusstvennom intellekte v obrazovanii. *Rossijskaya gazeta*.. Available at: https://rg.ru/2024/01/19/pravila-dlia-nejroseti-rektor-mgpu-igor-remorenko-rasskazal-ob-iskusstvennom-intellekte-v-obrazovanii.html
13. *RightsCon.* Available at: https://www.rightscon.org/
14. *European Parliament. Artificial Intelligence Act.* Available at: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.html
15. *MacRae Duncan. 50% of consumers can detect AI-generated content. Marketing Tech News*. Available at: https://www.marketingtechnews.net/news/2024/apr/02/50-of-consumers-can-detect-ai-generated-content/
16. *Pedagogicheskaya viki-`enciklopediya*. Available at: https://ped.wiki/files/ai-text-detectors-dataset.zip
17. Panda P., Sycheva A.V. *ChatGPT. Master podskazok, ili Kak sozdavat' sil'nye promty dlya nejroseti*. 2024.

Статья поступила в редакцию 13.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-93-95

Krasnova T.I., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tikrasnova@fa.ru*

A DYNAMIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING WITH JEOPARDY MICROGAMES. The article investigates the effectiveness of using Jeopardy microgames as a novel method for learning foreign languages, specifically English as a second language. Jeopardy microgames provide an interactive and interesting platform for learners to practice grammar and vocabulary in a dynamic learning environment. The research involved 66 undergraduate students from the

Finance University who used selected Jeopardy microgames accessed through an online platform as part of their language learning curriculum. Surveys and structured interviews with teachers were conducted to evaluate the usability, effectiveness, and perceived learning outcomes of the microgames. The results indicate that Jeopardy microgames are highly usable, engaging, and effective in promoting positive learning outcomes among participants. Additionally, teacher feedback highlights the versatility and practicality of Jeopardy microgames in language classrooms, emphasizing their potential to cater to diverse learning styles and preferences while fostering collaboration and interaction among students.

Key words: **game-based learning, microgames, Jeopardy, online learning, foreign language learning**

Т.И. Краснова, *доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tikrasnova@fa.ru*

ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МИКРОИГР JEOPARDY

В данной статье исследуется эффективность использования микроигр Jeopardy в качестве нового метода изучения иностранных языков, в частности английского как второго языка. Микроигры Jeopardy представляют собой интерактивную и интересную платформу для отработки грамматики и лексики в динамичной учебной среде. В исследовании приняли участие 66 студентов бакалавриата Финансового университета, которые использовали отобранные микроигры Jeopardy, доступные через онлайн-платформу, как часть учебной программы по изучению языка. Были проведены опросы и структурированные интервью с преподавателями для оценки удобства использования, эффективности и предполагаемых результатов обучения с помощью микроигр. Результаты показывают, что микроигры Jeopardy очень удобны в использовании, увлекательны и способствуют положительным результатам обучения участников. Кроме того, отзывы преподавателей выделяют универсальность и практичность микроигр Jeopardy в языковых классах, подчеркивая их потенциал для удовлетворения различных стилей обучения и предпочтений, способствуя сотрудничеству и взаимодействию между студентами.

Ключевые слова: **игровое обучение, микроигры, Jeopardy, онлайн-обучение, изучение иностранных языков**

В последние годы микроигры все чаще используются в качестве эффективного инструмента для изучения языка. В отличие от традиционных продолжительных игр, микроигры – это короткие, но увлекательные тренинги, которые хорошо подходят для изучения языка. В таких играх учащиеся получают четкие задания и немедленную обратную связь, что способствует активному вовлечению и закреплению языковых навыков. С развитием онлайн-платформ и открытых учебных сред доступность и популярность микроигр резко возросли, открывая перед изучающими новые возможности для совершенствования своих знаний. Среди преподавателей иностранного языка набирает также популярность динамический подход к изучению языка, который характеризуется интеграцией увлекательных и интерактивных видов деятельности, способствующих активному участию и развитию навыков. Микроигры, с их короткой продолжительностью и четкими задачами, олицетворяют этот динамический подход, предлагая учащимся краткий, но эффективный вариант обучения, который способствует постоянной вовлеченности. Используя возможности геймификации и принципы микрообучения, такие микроигры предоставляют учащимся динамичную платформу для совершенствования языковых навыков в приятной и эффективной форме.

Одной из таких микроигр, завоевавших внимание в среде изучающих язык, является Jeopardy. Будучи изначально популярным телевизионным игровым шоу, Jeopardy плавно перешла в цифровую сферу и создала интерактивный и захватывающий игровой процесс для изучающих язык. В этой онлайн-адаптации игроки участвуют в викторине, где они должны отвечать на подсказки вопросами, проверяя свои знания и понимание различных лингвистических концепций. Благодаря динамичному игровому процессу и настраиваемым параметрам Jeopardy представляет собой универсальную платформу для языковой практики на разных уровнях владения языком.

Цель данной статьи – изучить потенциал Jeopardy как микроигры для изучения английского как второго языка. Для достижения данной цели необходимо изучить конструктивные особенности и образовательные возможности Jeopardy для овладения языком, чтобы получить представление о ее эффективности в качестве инструмента обучения. Научная новизна статьи заключается в исследовании использования микроигр Jeopardy в качестве динамического подхода к изучению иностранных языков. В то время как и в предыдущих исследованиях изучалась эффективность различных образовательных игр и цифровых инструментов для освоения языка, данное исследование фокусируется именно на потенциале микроигр Jeopardy. Используя такой популярный и увлекательный игровой формат, как Jeopardy, статья представляет новый метод изучения языка, который использует принципы геймификации и микрообучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что статья предлагает преподавателям иностранных языков ценный ресурс для интеграции инновационных учебных занятий в свои учебные программы. В теоретическом плане статья вносит вклад в более широкий дискурс об обучении на основе игр и цифровой педагогики, а также подчеркивает уникальные возможности микроигр Jeopardy в языковом образовании.

Микроигры, также известные как мини-игры, – это краткие и узконаправленные интерактивные занятия, рассчитанные на короткое время [1; 2]. Микроигры, как правило, включают в себя простую структуру и быстрые задачи, которые можно решить за несколько минут. В таких играх часто ставится одна цель, что делает их идеальными для коротких заданий в рамках занятия.

В контексте изучения языка микроигры являются ценным инструментом для закрепления и отработки языковых навыков. Они предлагают учащимся конкретные языковые задания и упражнения, предоставляют возможности для многократной практики и немедленной обратной связи, которые являются важнейшими компонентами овладения языком [1; 3]. Микроигры могут быть направлены на различные аспекты изучения языка, включая усвоение лексики, отработку грамматики, восприятие речи на слух и развитие разговорных навыков [4]. Благодаря своей адаптивности микроигры можно настроить в соответствии с конкретными целями изучения языка и удовлетворить потребности учащихся с разным уровнем владения языком [5]. Независимо от того, используются ли они как самостоятельные занятия или интегрированы в программы изучения языка, микроигры представляют собой гибкую и доступную платформу для языковой практики и развития навыков.

Зарубежные исследователи выделяют несколько ключевых преимуществ использования микроигр в изучении иностранного языка. К ним относятся вовлеченность, многократное повторение и закрепление, мгновенная обратная связь, доступность и гибкость, а также индивидуализация обучения. Микроигры очень увлекательны, они поощряют активное участие и способствуют получению удовольствия, что может повысить готовность учащихся к работе с материалами для изучения языка [6]. Кроме того, микроигры предоставляют учащимся возможности для многократного повторения и закрепления языковых навыков. Такое закрепление необходимо для перехода языковых знаний из кратковременной памяти в долговременную, обеспечивая их длительное сохранение и применение. Во время таких игр учащиеся получают мгновенную обратную связь о своих результатах, что позволяет им понять ошибки и соответствующим образом скорректировать свое обучение [2]. Микроигры также очень доступны и могут быть легко интегрированы в среду изучения языка. Будь то онлайн-платформы, мобильные приложения или образовательное программное обеспечение, микроигры предоставляют учащимся возможность заниматься языковой практикой в любое время и в любом месте. Более того, небольшая продолжительность микроигр делает их подходящими для использования в качестве быстрого обзора учебного материала или дополнительных упражнений в классе. Благодаря настраиваемым функциям микроигры можно адаптировать к индивидуальным потребностям и предпочтениям учащихся. Преподавателям доступно использование микроигр для достижения конкретных целей изучения языка, выявления слабых мест и адаптации к учащимся с разными навыками и способностями [1].

Хотя микроигры предлагают универсальный подход к изучению языка, некоторые игры выделяются своим исключительным соответствием целям овладения языком. Среди них выделяется Jeopardy благодаря уникальному сочетанию развлекательной и образовательной ценности. Рассмотрим, как Jeopardy с ее известным форматом и интерактивным игровым процессом сочетается с целями изучения языка. В первую очередь игра активно вовлекает участников в процесс обучения с помощью аудирования, осмысления вопросов и продуцирования ответов. Игроки должны продемонстрировать уровень владения языком, формулируя вопросы на основе заданных подсказок, что способствует расширению словарного запаса, пониманию грамматики и беглости устной речи. Кроме того, разнообразные категории игры, охватывающие такие темы, как литература, история и наука, позволяют учащимся познакомиться с аутентичным использованием языка в различных контекстах.

Исследования эффективности игры Jeopardy в качестве инструмента для изучения языка продемонстрировали многообещающие результаты. Они показали, что игра может способствовать запоминанию словарного запаса, улучшению языковых навыков и положительному опыту обучения. Например, Кусуманингрум и другие обнаружили, что студенты демонстрируют повышенную вовлеченность и мотивацию при использовании Jeopardy в качестве дополнительного учебного занятия [7]. Аналогичным образом, исследование Суриане и Каревиате показало, что интеграция Jeopardy в занятия по иностранному языку привело к повышению уровня владения языком и уверенности учащихся [8]. Эти результаты подчеркивают потенциал Jeopardy как эффективной микроигры для овладения

языком и свидетельствуют о ее привлекательности в качестве педагогического инструмента в контексте преподавания иностранного языка.

Процесс отбора микроигр Jeopardy для нашего исследования включал в себя выявление соответствующих ресурсов и составление коллекции, подходящей для изучения грамматики и лексики в соответствии с рабочей программой дисциплины. С помощью онлайн-платформы https://jeopardylabs.com/ был составлен список игр Jeopardy, посвященных грамматике и лексике. Ключевыми критериями были ясность и точность языковых подсказок, соответствие целевым языковым задачам, уровень интерактивности и вовлеченности, а также общее удобство игрового интерфейса. Отобранные игры были разнообразны по содержанию, охватывали различные уровни владения языком и грамматические структуры, чтобы обеспечить всестороннюю языковую практику.

В процессе исследования приняли участие 66 студентов-бакалавров Финансового университета при Правительстве РФ, которые использовали выбранные микроигры Jeopardy в рамках учебной программы по изучению языка. Участники получили доступ к играм Jeopardy и взаимодействовали с ними через онлайн-платформу для закрепления грамматических и лексических понятий и категорий.

В соответствии с учебным планом из коллекции платформы Jeopardy были подобраны грамматические игры на тренировку времен, страдательного залога и инфинитивных конструкций. Для отработки лексики были выбраны две основные тематики: работа и образование. Отобранные игры были интегрированы в занятия по английскому языку в 4 подгруппах, в эксперименте было задействовано 2 преподавателя Финансового университета. После проведения всех микроигр студентам было предложено пройти опрос, а с преподавателями проведены индивидуальные интервью.

На основании анализа опроса студентов было выяснено, что 83,3% отметили высокий уровень вовлеченности и мотивации, так как микроигры помогли создать нестандартные и увлекательные учебные задания, основанные на соревновательном характере игрового процесса. Изучение грамматики и новых слов в процессе игры с выявлением победителей побудил студентов к активному участию. 66,6% респондентов заметили, что запоминание новой лексики проходило легче и быстрее, по сравнению с традиционными занятиями. Студенты выразили уверенность в том, что способны использовать полученные знания в новых коммуникативных контекстах, так как получили уверенность в приобретенных навыках. 92,4% участников считают микроигры легкодоступными и простыми в навигации, их интерфейс был интуитивно понятным и способствовал взаимодействию игроков. Студенты высоко оценили совместимость игр с различными устройствами и особенно наличие мобильной версии, так как большинство пользовались телефонами во время занятий.

В ходе интервью преподаватели, применявшие микроигры в учебном процессе, отметили желание студентов достичь лучших результатов за счет соревновательного компонента, и чем больше они играли, тем выше оказывался результат. Кроме того, они указали на то, что микроигры Jeopardy создают атмосферу сотрудничества за счет слаженной командной работы и способствуют взаимодействию внутри группы, создавая положительный психологический климат в аудитории. Преподаватели высказали также мнение о том, что формат микроигр является лучшим способом передачи образовательного контента, он улучшает понимание учебного материала, а, следовательно, положительно влияет на удовлетворенность обучением.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что микроигры Jeopardy имеют большой потенциал для повышения эффективности обучения иностранному языку. Интерактивный и динамичный аспект микроигр способен стимулировать мотивацию, развивать навыки командной работы и сотрудничества, улучшать грамматические навыки и расширять словарный запас. Повторяющийся характер микроигр позволяет многократно повторять и закреплять изучаемый материал, что положительно отражается на результатах итоговых аттестационных работ. Микроигры способны улучшить учебный процесс в целом, превратить скучные и обязательные занятия в имитацию телешоу, преодолеть апатию и превратить пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Rahmadi F., Lavicza Z., Houghton T. Defining microgames in education context. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* 2021; Т. 16, № 22: 4–16.
2. Lukosch H., Kurapati S., Groen D., Verbraeck A. Microgames for situated learning: A case study in interdependent planning. *Simulation & Gaming*. 2016; Т. 47, № 3: 346–367.
3. De Castell S., Perry N., Bailey L., Jenson J. Microgames and Language Learning: Performance Before Competence. *European Conference on Games Based Learning.* 2023; Т. 17, № 1: 143–153.
4. Корухова Л.В., Яллина К.А. Микрообучение и мастермайнд как современные методы изучения английского языка. *Вопросы науки и образования.* 2024; Т. 2, № 174: 11–16.
5. Авраменко А.И. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2020; Т. 25, № 184: 25–34.
6. Mayer R. What should be the role of computer games in education? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2016; Т. 3, № 1: 20–26.
7. Kusumaningrum W., Binarti E. Jeopardy classroom instruction: Fostering students' motivation to learn English vocabulary. *JEES (Journal of English Educators Society).* 2021; Т. 6, № 1: 155–162.
8. Suryani S., Kareviati E. The students' difficulties in learning reading comprehension using cooperative learning through Jeopardy game. *PROJECT (Professional Journal of English Education).* 2021; Т. 4, № 1: 23.

References

1. Rahmadi F., Lavicza Z., Houghton T. Defining microgames in education context. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* 2021; Т. 16, № 22: 4-16.
2. Lukosch H., Kurapati S., Groen D., Verbraeck A. Microgames for situated learning: A case study in interdependent planning. *Simulation & Gaming*. 2016; Т. 47, № 3: 346-367.
3. De Castell S., Perry N., Bailey L., Jenson J. Microgames and Language Learning: Performance Before Competence. *European Conference on Games Based Learning.* 2023; Т. 17, № 1: 143-153.
4. Koruhova L.V., Yallina K.A. Mikroobuchenie i mastermajnd kak sovremennye metody izucheniya anglijskogo yazyka. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2024; Т. 2, № 174: 11-16.
5. Avramenko A.I. Individualizaciya processa formirovaniya inoyazychnoj leksicheskoj kompetencii na osnove mikroobucheniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; Т. 25, № 184: 25-34.
6. Mayer R. What should be the role of computer games in education? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2016; Т. 3, № 1: 20-26.
7. Kusumaningrum W., Binarti E. Jeopardy classroom instruction: Fostering students' motivation to learn English vocabulary. *JEES (Journal of English Educators Society).* 2021; Т. 6, № 1: 155-162.
8. Suryani S., Kareviati E. The students' difficulties in learning reading comprehension using cooperative learning through Jeopardy game. *PROJECT (Professional Journal of English Education).* 2021; Т. 4, № 1: 23.

Статья поступила в редакцию 22.05.24

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-95-98

***Kupruk O.P.**, postgraduate, senior teacher, National University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), E-mail: kupruk@yandex.ru*

RESOURCES OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT. The period of study at a university is not only acquisition of knowledge and skills in the chosen field of future professional activity, but also time when young people can actively work on their personal development. Self-development plays a key role in a student's success both in their studies and future career, and in everyday life, influencing their self-determination, effectiveness and self-satisfaction. The article is devoted to the consideration of the awareness of the importance of self-development for modern students while receiving higher education and the resources that universities offer for the most effective assistance in this process. In the process of analyzing the scientific works of foreign and Russian scientists, the author comes to a conclusion that the problem under consideration remains relevant and requires further research. The scientific novelty of the work is ensured by the fact that, based on the analysis of a survey of students, the study helps to get an idea of the degree to which they understand the importance of self-development and how significant the university resources currently provided in this process are.

Key words: **self-development, students, university, educational environment, resources, higher education, personal qualities, student organizations**

***О.П. Купрук**, ст. преп., Национальный университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, E-mail: kupruk@yandex.ru*

РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена рассмотрению осознания важности саморазвития для современных студентов во время получения высшего образования и ресурсов, которые предлагают университеты для максимально эффективной помощи в этом процессе. Период обучения в вузе – это не только получение знаний и навыков в выбранной области будущей профессиональной деятельности, но и время, когда молодые люди могут активно работать над своим личностным развитием. Саморазвитие играет ключевую роль в успехе студента как в учебе и будущей карьере, так и в повседневной жизни, влияя на его самоопределение, эффективность и удовлетворенность собой. В процессе анализа научных работ зарубежных и отечественных ученых автор пришел к заключению, что рассматриваемая проблема остается актуальной и требует дальнейших исследований. Научная новизна исследования состоит в получении возможности понять отношение студентов 2 курса к вопросу саморазвития в данное время и того, как они оценивают значимость предоставляемых вузом ресурсов для саморазвития.

Ключевые слова: **саморазвитие, студенты, университет, образовательная среда, ресурсы, высшее образование, личностные качества, студенческие организации**

Актуальность исследования обусловлена быстрыми темпами изменения современного общества, которые могут повлечь за собой необходимость пересмотра обязательных ресурсов образовательной среды современного университета для саморазвития студентов.

Целью данного исследования является изучение ресурсов образовательной среды вуза, предлагаемых в данный момент, оценка студентами их доступности и эффективности в процессе саморазвития.

Задачи исследования:

– рассмотреть теоретические основы необходимости саморазвития студентов в процессе получения высшего образования;

– провести обзор ресурсов, предлагаемых вузами для саморазвития студентов;

– исследовать эффективность предлагаемых ресурсов.

Научная новизна работы обеспечивается тем, что на основе анализа опроса студентов исследование помогает получить представление о степени понимания ими важности саморазвития и того, насколько значимы в этом процессе предоставляемые в настоящий момент ресурсы университета.

Теоретическая значимость данной работы состоит в получении актуальной информации, связанной с процессом саморазвития студентов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности анализа текущего состояния дел. Постоянно меняющимся фактором являются не только запросы общества в отношении саморазвития студентов, но и интересы, и психологический портрет самих студентов. Оба аспекта могут повлечь за собой необходимость изменения методов работы или же пересмотр перечня необходимых ресурсов для полноценного саморазвития студентов.

Невозможно не учитывать быстрый рост противоречий между возрастающим объемом информации и относительными ограничениями возможностей людей. Это требует внимания к обучению способностям саморазвития, в том числе и в условиях получения высшего образования.

Теоретические основы саморазвития личности в процессе получения образования заложены в работах таких классиков педагогики, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский и др. Я.О. Коменский считал, что важно учить детей мыслить самостоятельно, формировать вопросы и искать на них ответы [1]. И.Г. Песталоцци пропагандировал концепцию развития внутренних потенциалов, присущих каждому человеку, идею о том, что каждая способность человека обладает стремлением к преодолению инертности и достижению развития [2]. По мнению Л.С. Выготского, всякое воспитание есть в конечном счете самовоспитание, а саморазвитие является неотъемлемой частью жизни [3]. Все указанные авторы подчеркивали важность направленности учебного процесса на раскрытие потенциальных возможностей человека и его способности к саморазвитию.

В педагогике саморазвитие связывают с раскрытием способностей человека и усвоением им определенных навыков, в психологии саморазвитие – это желание самого индивида самосовершенствоваться, постоянно развивая свои способности, что в итоге приведет к полному раскрытию потенциала. В разные годы понятие «саморазвитие» толковалось по-разному. Австрийский психолог В.Э. Франкл определял саморазвитие как поиск смысла жизни. Позднее американский психолог У. Джеймс разработал «Я-концепцию», согласно которой саморазвитие – это результат постоянной деятельности человека [4]. На наш взгляд, саморазвитие можно охарактеризовать как непрерывный процесс личностного самосовершенствования и приобретения необходимых на определенном жизненном этапе компетенций.

Современные исследователи саморазвития личности (В.И. Андреев, В.Г. Маралов, И.А. Шаршов и др.) рассматривают идею саморазвития личности как ключевой фактор в обновлении системы образования.

Как показывают многолетние исследования и наблюдения, в юности человек часто оказывается в центре противоречивых ценностей и ролевых ожиданий, не может самостоятельно справиться со стремительно меняющейся действительностью, что приводит к состоянию внутренней эмоциональной неустойчивости. Поэтому студенческие годы представляют собой важный период личностного развития, охватывающий все аспекты внутреннего мира молодого человека: формирование мировоззрения, создание целостного представления о себе, развитие профессионального самоопределения и способности к личностному росту. Саморазвитие не представляет собой отдельную деятельность, изолированную от других сфер жизни, не соседствующую с обучением, трудом или общением, оно переплетается с ними, обогащает их содержание и смысл своими целями и методами.

Процесс саморазвития сложный и многоступенчатый. Его успешность во многом зависит от уровня самоорганизации человека: чем выше этот уровень, тем меньше человек подвержен влиянию внешних факторов, и тем быстрее он приблизится к желаемому результату.

Разные исследователи выделяют общие отличительные черты личности с высоким уровнем саморазвития: такой человек имеет устойчивую систему ценностей, сформированную «Я-концепцию», то есть он точно, знает какими качествами и характеристиками обладает, у него развитая мотивационная сфера, он активен и эмоционально зрел [5].

Первый корень сложного слова «саморазвитие» – «сам» – несет следующую смысловую нагрузку: человек должен самостоятельно выполнять определенные действия, направленные на его личностный рост. Несмотря на самостоятельный характер процесса работы над собой, современные вузы стараются обеспечить студента разнообразными ресурсами, чтобы помочь ему на пути саморазвития.

Одним из главных ресурсов развития и саморазвития студентов современных вузов является информационно-образовательная среда (ИОС), в которой происходит их основная учебная деятельность и формируются личностные качества.

С.А. Назаров характеризует вуз как единую информационно-образовательную среду, в которой в единстве представлены компьютерные средства, информационные образовательные ресурсы, педагогические средства и методы и технологии. Все это способствует формированию личности, развитой интеллектуально и социально адаптированной [6].

Информационно-образовательную среду вуза также представляют библиотечный фонд, методические и учебные пособия кафедр и другие ресурсные средства, словом, все составляющие учебного процесса.

Все элементы информационно-образовательной среды университета облегчают студенту возможность заниматься учебной деятельностью и личностным развитием. Студенты могут использовать электронные учебно-методические материалы, имеющиеся в ИОС, для подготовки к занятиям, экзаменам и курсовым проектам.

Дополнительные возможности предоставляет автоматизированная система контроля текущей и итоговой аттестации студентов. Именно она позволяет создать условия для работы как преподавателей, так и студентов: работа преподавателя по текущему оцениванию существенно облегчается, а студенты получают возможность контролировать свои оценки и вовремя реагировать на снижение успеваемости.

Однако для того чтобы процесс саморазвития студента был эффективен, недостаточно наличия развитой информационно-образовательной среды.

Государственная образовательная политика страны уделяет значительное внимание участию студентов во внеучебных мероприятиях, рассматривая их не только как дополнение к учебному процессу, но и как важный элемент саморазвития [7].

Обычно такая деятельность организуется студенческими сообществами под руководством опытных кураторов. Основным принципом работы общественных организаций является добровольность, а также партнерство. Это помогает развивать творческую деятельность обучающихся, обеспечивает им саморазвитие и выбор профессиональной карьеры в будущем.

В таких сообществах поддерживается и поощряется инициатива как кураторов, так и самих студентов. Участие в студенческих организациях открывает молодым людям возможности для саморазвития в различных сферах. У каждого студента есть возможность выбрать одно или несколько сообществ в соответствии с его интересами и желаемым направлением развития.

Студенческие организации мотивируют студентов к участию в мероприятиях, направленных на расширение кругозора, развитие коммуникативных навыков, самостоятельности и ответственности. Участие в различных акциях и программах помогает студентам выйти за рамки учебного процесса и понять реальные проблемы общества. Такие мероприятия способствуют формированию у студентов гражданской ответственности, уважения к окружающим и окружающей среде, а также развивают ключевые навыки, необходимые в современном обществе, такие как коммуникация, умение эффективно работать в команде, справляться с конфликтными ситуациями, быстро принимать решения. Активное участие в социальных проектах способствует формированию общечеловеческих ценностей, таких как чувство справедливости, толерантность, солидарность и патриотизм.

Участие в социально значимых проектах также способствует развитию эмоционального интеллекта студентов – способности к сопереживанию и терпимости. Студенты учатся уважать и ценить различия, а также развивают свои навыки в межкультурном общении. Подводя итог всему сказанному, можно заключить: студенческие сообщества и проводимые ими мероприятия являются ценным ресурсом в образовательном процессе. Они обогащают учебный опыт, способствуют всестороннему развитию личности и готовят студентов к жизни во взрослом мире. Это инвестиции в будущее, приносящие значительные позитивные результаты.

Для изучения влияния ресурсов университета на способность студентов к саморазвитию в процессе обучения нами была проведена опытно-исследовательская работа в 6 группах студентов 2 курса направления «Лингвистика». В исследовании приняли участие 98 студентов Национального университета науки и технологий МИСИС, город Москва. Данное исследование проводилось в групповой форме.

НИТУ МИСИС предоставляет студентам широкий спектр ресурсов для саморазвития: современная информационно-образовательная среда университета является одной из самых развитых в Москве, также в университете активно работают 22 студенческие организации, занимающиеся различными видами деятельности [8].

Составленный нами опрос состоял из 7 вопросов, 6 из которых были закрытыми вопросами разного типа (с возможностью ответа да/нет, с 3 предполагаемыми ответами, с просьбой оценить степень чего-то по шкале от 1 до 10) и 1 открытого вопроса, на который студенты должны были дать краткий ответ:

1. Оцените важность саморазвития в период обучения в университете по шкале от 1 до 10 (10 – максимально важно).
2. Вы занимаетесь саморазвитием на регулярной основе (да/нет)?
3. Что из предложенного оказывает наибольшее влияние на Ваше саморазвитие:

A. Учебный процесс.

B. Участие в социальных проектах и студенческих объединениях МИСИС.

C. Собственный вклад в процесс саморазвития.

4. Считаете ли Вы участие в студенческих объединениях университета эффективным способом саморазвития (да/нет)?
5. Какой из ресурсов, предоставляемых университетом, наиболее эффективен для Вас? Дайте краткий ответ.
6. Достаточно ли ресурсов для саморазвития предоставляет университет (да/нет)?
7. Оцените Ваше желание к дальнейшему саморазвитию от 1 до 10 (10 – максимальное желание).

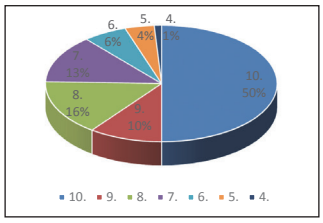


Рис. 1. Оценка важности саморазвития в период обучения по шкале от 1 до 10

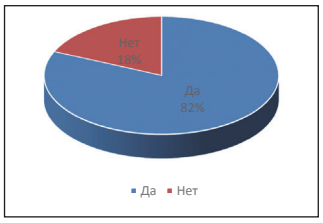


Рис. 2. Регулярность процесса саморазвития: да/нет

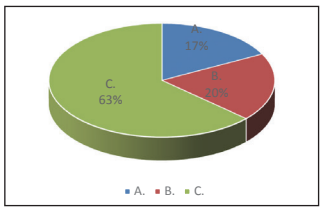


Рис. 3. Наибольшее влияние на саморазвитие: А. Учебный процесс, В. Участие в социальных проектах и студенческих объединениях МИСИС, С. Собственный вклад в саморазвитие

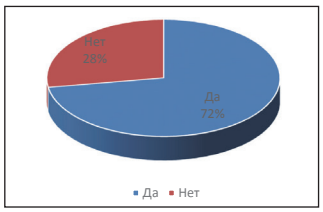


Рис. 4. Эффективность участия в студенческих объединениях МИСИС для процесса саморазвития: да/нет



Рис. 5. Наиболее эффективный ресурс (краткий ответ)

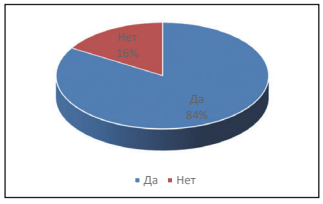


Рис. 6. Достаточность ресурсов для саморазвития, предоставляемых университетом: да/нет

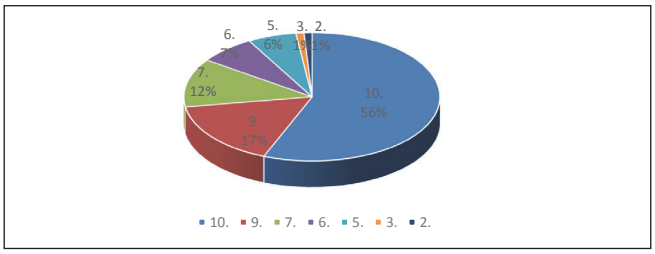


Рис. 7. Оценка желания дальнейшего саморазвития по шкале от 1 до 10

Итак, по результатам опроса 50% студентов оценивают важность саморазвития в период обучения в университете самыми высокими (10) баллами. 82% студентов из опрошенных занимаются саморазвитием на постоянной основе. Собственный вклад в свое саморазвитие считают наиболее важным 64% опрошенных, что говорит о высоком уровне осознанности, с которой студенты 2 курса подходят к данному вопросу. 72% студентов считают участие в студенческих объединениях университета эффективным способом саморазвития, называя участие в социально значимых проектах, возможность помогать людям и животным, организацию мероприятий и участие в них важными шагами на пути к самосовершенствованию. Молодые люди также высоко оценивают возможность общаться с большим количеством людей разных возрастов как из нашей страны, так и из-за рубежа. 84% студентов считают, что университет предоставляет достаточное количество ресурсов для их саморазвития. 55% студентов оценивают в 10 баллов свое желание дальнейшего саморазвития.

Результаты диагностики влияния ресурсов университета на саморазвитие студентов в процессе обучения на примере студентов 2 курса НИТУ МИСИС города Москвы показали, что большинство из них осознают важность саморазвития и активно участвуют в процессах, которые способствуют этому. Они сами организуют процесс своего саморазвития, но при этом активно пользуются всеми возможностями, предоставляемыми университетом. Студенты второго курса были выбраны для исследования неслучайно: к концу второго года обучения они оставили позади тяжелый адаптационный период, который длится у разных студентов от 1 до 2 семестров первого курса. Молодые люди познакомились со всеми ресурсами университета, успели попробовать свои силы в разных студенческих объединениях и различных мероприятиях, познакомились с преподавательским составом и своими наставниками, к которым всегда можно обратиться за советом, если находишься в спорной ситуации. Студенты 4 семестра второго курса уже имеют достаточно высокий уровень знаний и полностью осознали свою потребность в дальнейшем саморазвитии.

Отметим, что результаты исследования не дали крайних показателей, то есть не выявили полного отрицания или же полного принятия всех ресурсов для саморазвития, которые предоставляет университет. Это связано с тем, что каждый человек выбирает свой путь саморазвития: кто-то осознает эту потребность в более зрелом возрасте, кто-то считает только внеучебную активность или только сам учебный процесс эффективным способом саморазвития, кто-то не видит необходимости или не имеет желания «саморазвиваться».

Однако общая картина такая: большая часть опрошенных студентов удовлетворены ресурсами, которые предоставляет университет для их саморазвития. Высокий уровень активности в процессе саморазвития характеризуется высокой внутренней мотивацией к получению знаний и развитию личностных качеств, активной жизненной позицией и желанием развиваться дальше.

Исследование вносит новизну в область понимания текущего отношения студентов к вопросу саморазвития при наличии максимального количества ресурсов, предоставляемых современным вузом.

Результаты данного исследования имеют теоретическую значимость, они демонстрируют тот факт, что даже при наличии всех современных средств саморазвития в университете некоторые студенты будут отказываться от этого процесса и отрицать его значимость. Практическая значимость заключается в том, что кураторам, преподавателям и наставникам (тьюторам) необходимо вести дополнительную разъяснительную работу для вовлечения большего количества студентов в процесс саморазвития, объяснять его необходимость в стремительно меняющемся мире, вовлекать студентов в обязательные организационные мероприятия, которые могут послужить началом последующей активной деятельности.

Дальнейшие исследования саморазвития студентов вуза могут быть направлены на более глубокое изучение влияния каждой из социальных практик, в которые вовлечены студенты НИТУ МИСИС, на процесс их саморазвития.

Ресурсы университета для саморазвития студентов играют важную роль в их обучении, росте и успешной адаптации к жизни после окончания учебы. Правильное использование этих ресурсов позволяет студентам полноценно раскрыть свой потенциал, развить необходимые навыки и знания, а также быть успешными не только в карьере, но и в личной жизни. В конечном итоге ресурсы университета – это инвестиция в будущее каждого студента, способствующая его личностному и профессиональному росту.

Библиографический список

1. Гусейнов А.З. *Я.А. Коменский – классик научной педагогики:* учебное пособие. Саратов: ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», 2015.
2. Зауторова Э.А. Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения. *Проблемы педагогики.* 2018; № 5 (37): 5–6.
3. Дорохова Т.С. Развитие навыков самовоспитания в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов. *Педагогическое образование в России.* 2011; № 4: 39–43.
4. Бубнов И.Ю. Профессиональное саморазвитие студента как психолого-педагогическая проблема. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста:* материалы XVII Международной научно-практической Internet-конференции. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021.
5. Шаршов И.А. Теоретические основы модели профессионально-творческого саморазвития личности студента. *Вестник ТГУ.* 2001; № 3-4 (23): 9–12.
6. Назаров С.А. *Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
7. *Об утверждении методики расчета показателей федерального проекта «Социальная активность» национального проекта «Образование».* Приказ Федерального агентства по делам молодежи от 15 апреля 2019 № 118. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosmolodezhi-ot-15.04.2019-N-118
8. *Университет науки и технологий МИСИС (НИТУ МИСИС):* официальный сайт. Москва, 2024. Available at: https://misis.ru

References

1. Gusejnov A.Z. *Ya.A. Komenskij – klassik nauchnoj pedagogiki:* uchebnoe posobie. Saratov: FGBOU VPO «Saratovskij gosudarstvennyj universitet imeni N.G. Chernyshevskogo», 2015.
2. Zautorova `E.A. Pedagogicheskie vzglyady I.G. Pestalocci na vospitanie podrastayuschego pokoleniya. *Problemy pedagogiki.* 2018; № 5 (37): 5-6.
3. Dorohova T.S. Razvitie navykov samovospitaniya v processe professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2011; № 4: 39-43.
4. Bubnov I.Yu. Professional'noe samorazvitie studenta kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista:* materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom "Derzhavinskij", 2021.
5. Sharshov I.A. Teoreticheskie osnovy modeli professional'no-tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti studenta. *Vestnik TGU.* 2001; № 3-4 (23): 9-12.
6. Nazarov S.A. *Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya lichnostno-razvivayuschej informacionno-obrazovatel'noj sredy tehnicheskogo vuza.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
7. *Ob utverzhdenii metodiki rascheta pokazatelej federal'nogo proekta «Social'naya aktivnost'» nacional'nogo proekta «Obrazovanie».* Prikaz Federal'nogo agentstva po delam molodezhi ot 15 aprelya 2019 № 118. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosmolodezhi-ot-15.04.2019-N-118
8. *Universitet nauki i tehnologij MISIC (NITU MISIS):* oficial'nyj sajt. Moskva, 2024. Available at: https://misis.ru

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-98-100

Kuptsova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety Education Methods, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru*

THEORETICAL AND PRACTICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF A SAFETY CULTURE FOR SCHOOLCHILDREN USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES. The article studies a problem of development of life safety culture in schoolchildren. The main objective of the research is to clarify the content, forms and methods in developing life safety culture among high school students by means of extracurricular activities in the educational environment of a school. The concept of life safety culture is clarified. The author carries out diagnostic work on revealing the level of developed life safety culture among high school students. The work determined the content, forms and methods of development of life safety culture in students. The complex of extracurricular activities for schoolchildren aimed at forming life safety culture with the help of modern information technologies has been developed and tested. The proposed set of extracurricular activities can be used by teachers in extracurricular activities when teaching life safety in the educational environment of the school for the development of life safety culture.

Key words: **life safety culture, extracurricular activities, information technologies, school educational environment, high school students**

С.А. Купцова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблеме формирования культуры безопасности жизнедеятельности у школьников. Основная задача исследования – определить содержание, формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у школьников во внеурочной деятельности в образовательной среде школы. Уточнено понятие «культура безопасности жизнедеятельности». Проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у школьников. Определены содержание, формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся. Разработан и апробирован комплекс внеурочных занятий для школьников, направленный на формирование культуры безопасности жизнедеятельности с использованием современных информационных технологий. Предложенный комплекс внеурочных занятий может быть использован педагогами во внеурочной деятельности при обучении ОБЖ в условиях образовательной среды школы для формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: **культура безопасности жизнедеятельности, внеурочные занятия, информационные технологии, образовательная среда школы, старшеклассники**

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у молодежи является важнейшей задачей современного общества и образования – это залог благополучия личности и социального прогресса в стране [1, с. 32]. Исследования показали необходимость формирования культуры безопасности жизнедеятельности в системе образования [2, с. 111; 3, с. 5]. При этом необходимо не только передать знания и навыки будущим поколениям, но и сделать формирование культуры безопасности приоритетным для личности, общества и государства. Это определяет поиск и реализацию новых подходов к подготовке школьников в сфере безопасности жизнедеятельности, содержание которых было бы направлено в первую очередь на формирование личности, готовой эффективно действовать в постоянно меняющихся социально-экономических, экологических условиях. В этой связи важнейшими требованиями к подрастающему поколению являются сформированность активной жизненной позиции, осознанное понимание значимости безопасного поведения в интересах благополучия и устойчивого развития личности, общества и государства [4, Гл. 2 ст. 12; 5, с. 8]. Образование должно быть направлено на создание условий для формирования у школьников культуры безопасности жизнедеятельности через определение содержания, форм и методов работы в предметной области «основы безопасности жизнедеятельности» (Н.П. Абаскалов, В.В. Гафнер, В.Н. Мошкин, А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников, Л.А. Михайлов и др.) [6, с. 5; 7, с. 4]. В связи с этим цель исследования – определить содержание, формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у школьников во внеурочной деятельности в образовательной среде школы. Объект исследования: подготовка школьников в общеобразовательной организации. Задачи исследования: уточнить понятие «культура безопасности жизнедеятельности»; провести диагностическое исследование для выявления уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у школьников; определить содержание, формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности школьников в общеобразовательной организации; разработать и апробировать комплекс внеурочных занятий для старшеклассников, направленный на формирование культуры безопасности жизнедеятельности с использованием современных информационных технологий; проанализировать полученные результаты исследования.

Методы исследования: теоретический метод для анализа научной литературы по теме исследования, уточнения понятия «культура безопасности жизнедеятельности» и определения содержания занятий по формированию культуры безопасности жизнедеятельности у школьников в общеобразовательной организации. Анкетирование для определения уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у школьников. Эксперимент для апробации различных

форм и методов организации внеурочных занятий и анализ полученных результатов исследования.

Научная новизна заключается в том, что полученные результаты исследования расширяют существующие в науке и практике представления по формированию культуры безопасности жизнедеятельности школьников в общеобразовательной организации. Сформированность культуры безопасности жизнедеятельности школьников определяется совокупностью базовых компонентов (когнитивно-знаниевого, эмоционально-ценностного, поведенческого). Эффективность процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности обеспечивается совокупностью педагогических условий (интеграция знаний в сфере безопасности жизнедеятельности, эмоционально-ценностного отношения и поведения в единый взаимосвязанный комплекс; использование современных информационных технологий во внеурочной деятельности при обучении безопасности жизнедеятельности).

Теоретическая значимость состоит в том, что теория и методика обучения и воспитания дополнены системным представлением процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности школьников в общеобразовательной организации. Практическая значимость состоит в том, что разработанный и апробированный комплекс внеурочных занятий для старшеклассников по безопасности жизнедеятельности с использованием информационных технологий может быть применен педагогами во внеурочной деятельности при обучении ОБЖ в условиях образовательной среды школы.

Понятие «культура безопасности жизнедеятельности» включает различные подходы к определению. Так, Евтеев В.А. считает, что культура безопасности жизнедеятельности является частью общей культуры и культуры личности [8, с. 5].

В.А. Сидоренко, Н.А. Штейнберг понимают культуру безопасности жизнедеятельности как возможность осознания человеком значимости безопасности в системе личных и социальных отношений [9, с. 17].

А.Д. Давыдова культуру безопасности жизнедеятельности определяет как условие осуществления различных видов деятельности [10, с. 13].

В целом, на наш взгляд, культура безопасности жизнедеятельности – это значимая часть общей культуры, включающая знания в сфере безопасности жизнедеятельности, эмоционально-ценностное отношение к поддержанию личной безопасности и безопасности в обществе, безопасное поведение в учебной, бытовой, профессиональной деятельности.

Стоит выделить следующие базовые компоненты культуры безопасности жизнедеятельности:

– когнитивно-знаниевый компонент (знания о чрезвычайных ситуациях и опасностях, об основах безопасного поведения в различных ситуациях, включая дорожное движение, пожарную безопасность, стихийные бедствия);

– эмоционально-ценностный компонент (ценностное отношение к вопросам обеспечения личной и общественной безопасности, приверженность здоровому образу жизни);

– поведенческий компонент (анализ ситуаций и принятие обдуманных решений в целях сохранения своей безопасности и безопасности окружающих, соблюдение правил безопасного поведение в повседневной жизни при отсутствии внешнего контроля) [11, с. 100; 12, с. 103].

Эти компоненты культуры безопасности жизнедеятельности необходимо формировать в образовательной среде школы в рамках школьного курса ОБЖ, внеурочных занятий, культурно-просветительских мероприятий школы с использованием современных технологий, в том числе и информационных.

Современные информационные технологии в образовании представляют собой разнообразные инструменты и ресурсы, используемые для обучения. Они включают в себя широкий спектр инновационных методов и технологий, которые помогают сделать обучение более доступным, интересным и эффективным для школьников и педагогов. Наиболее распространенные информационные технологии в образовании – обучающие, игровые, диагностические, контролирующие. Применение информационных технологий подразумевает использование компьютеров, программного обеспечения, Интернета, мобильных устройств для повышения эффективности обучения [13, с. 51].

Использование информационных технологий в образовании обладает рядом преимуществ. Одним из основных является доступность знаний – с учебными материалами, имеющимися в сети, школьники могут изучать интересующие темы в любом месте и в любое удобное для них время. Информационные технологии также способствуют развитию креативности и критического мышления. Благодаря использованию интерактивных образовательных программ и игровых элементов в учебных процессах школьники могут более эффективно усваивать знания и применять их на практике. Кроме того, современные информационные технологии позволяют персонализировать образовательный процесс, учитывая индивидуальные потребности и темпы усвоения информации каждым школьником, стимулировать активность обучающихся, оптимизировать доступ к информации, развивать мышление и освоение навыков работы с различными программами [14, с. 7].

В контексте освоения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» наиболее часто применяемыми информационными технологиями являются следующие:

– интерактивные онлайн-курсы и обучающие платформы (обучающие курсы по безопасности жизнедеятельности, доступные в онлайн, позволяют школьникам учиться в удобное время);

– симуляторы и виртуальные тренировки (виртуальные симуляторы могут позволить школьникам практиковать отработку навыков безопасного поведения в ситуациях ЧС);

– базы данных и информационные ресурсы по безопасности (доступ к базам данных и информационным ресурсам по безопасности позволяет школьникам получить актуальную информацию о правилах и методах обеспечения безопасности в различных сферах деятельности);

– облачные технологии для совместной работы (использование облачных платформ позволяет школьникам и учителям обмениваться информацией, работать над проектами по безопасности в реальном времени и удобно хранить данные).

Эти информационные технологии могут сделать обучение более интересным, доступным и эффективным, помогая школьникам лучше усвоить основные принципы и навыки соблюдения норм безопасности, сформировать культуру безопасности жизнедеятельности.

На основании изученного теоретического и методического материала нами было организовано и проведено исследование по формированию культуры безопасности у старшеклассников (обучающиеся 10-х классов) во внеурочной деятельности с использованием современных информационных технологий (г. Санкт-Петербург). В качестве основы диагностического инструментария использовалась анкета Горюновой Л.Н. и Козлова В.В., 2015 г., направленная на изучение уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности.

Результаты первичной диагностики в экспериментальной и контрольной группах показали, что большинство школьников имеют средний и низкий уровни сформированности культуры безопасности (низкий уровень знаний в сфере безопасного поведения, неумение анализировать риски и принимать взвешенные решения, непонимание важности безопасности и несформированное ценностное отношение к ней).

На основании полученных данных нами был составлен и реализован комплекс внеурочных занятий, направленный на формирование культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся в образовательной среде школы с использованием информационных технологий (в качестве примера часть занятий представлена в табл. 1).

После реализации комплекса внеурочных занятий по формированию культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников в экспериментальной и контрольной группах была проведена повторная диагностика для выявления эффективности проделанной работы. В результате можно отметить, что динамика формирования культуры безопасности в экспериментальной группе положительная (увеличился объем знаний в сфере безопасного поведения; сформированы умения анализировать риски и принимать взвешенные решения, психологическая готовность к преодолению опасных ситуаций, отработаны навыки безопасного поведения, включая соблюдение правил поведения в повседневной жизни и экстре-

Таблица 1

Внеурочные занятия по безопасности жизнедеятельности у старшеклассников в образовательной среде школы

№ п/п	Тема	Содержание	Время	Формы и методы работы	Методическое и техническое обеспечение
1.	Внеурочное занятие «Навигатор по основам культуры безопасности»	Основные понятия. История развития культуры безопасности (правил безопасности). Современные представления о культуре безопасности. Известные катастрофы, аварии и их последствия для системы безопасности. Правила безопасности. Интерактивная часть (тестовые задания)	45 мин.	Беседа, мини-лекция, обучающая презентация, анкетирование, рефлексия	Компьютер, онлайн-платформа для проведения теста, презентация
2.	Внеурочное занятие «Культура безопасности вокруг»	Основные понятия. История развития культуры безопасности (правил безопасности). Современные представления о культуре безопасности. Интерактивная часть (задание на соотнесение «Известные катастрофы, аварии и их последствия для системы безопасности»). Правила безопасности. Интерактивная часть (игровая ситуация)	45 мин.	Рассказ, игра, обучающая презентация, обсуждение, рефлексия	Компьютер, проектор, интерактивная доска, технологии виртуальной реальности, презентация
3.	Внеурочное занятие «Мифы культуры безопасности»	Бытовые представления о безопасности и первой помощи, их отражение в пословицах, поговорках, поверьях. Народные приметы. Интерактивная часть (подбор и анализ поговорок/ пословиц о безопасности).	45 мин.	Мини-лекция, обучающая презентация, обсуждение, работа в группах, рефлексия	Компьютер, проектор, интерактивная доска, презентация, сеть Интернет
4.	Внеурочное занятие «Безопасность в чрезвычайных ситуациях»	Актуализация знаний о видах и классификации чрезвычайных ситуаций. Просмотр видеороликов о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях. Онлайн-опрос для проверки понимания материала. Интерактивная часть (отработка навыков оказания первой помощи при травмах и кровотечениях)	45 мин.	Рассказ, беседа, обучающая презентация, обсуждение, анкетирование, практическая работа, рефлексия	Компьютер, проектор, интерактивная доска, презентация, сеть Интернет, технологии виртуальной реальности, тренажер по отработке навыков оказания первой помощи, онлайн-платформа для проведения теста

мальных ситуациях, понимание важности личной и общественной безопасности и ответственное отношение к ней). Стоит отметить, что современные информационные технологии становятся неотъемлемой частью образования, обогащая его и совершенствуя, делая процесс обучения более интересным, эффективным, доступным и способствуя формированию культуры безопасности жизнедеятельности у подрастающего поколения.

Культура безопасности жизнедеятельности – это значимая часть общей культуры, включающая знания в сфере безопасности жизнедеятельности, эмоционально-ценностное отношение к поддержанию личной безопасности и безопасности в обществе, безопасное поведение в учебной, бытовой, профессиональной деятельности.

Содержание образования в сфере формирования культуры безопасности жизнедеятельности школьников в общеобразовательной организации включает следующие базовые компоненты: знания и ценностное отношение к вопросам обеспечения безопасности, приверженность здоровому образу жизни, анализ ситуаций и принятие обдуманных решений в целях сохранения своей безопасности и безопасности окружающих, соблюдение правил безопасного поведения при отсутствии внешнего контроля.

Компоненты культуры безопасности жизнедеятельности важно формировать в образовательной среде школы в рамках внеурочных занятий с использованием современных информационных технологий, в том числе таких, как обучающие, игровые, диагностические, контролирующие.

Для эффективной организации занятий по формированию культуры безопасности жизнедеятельности школьников следует:

– осуществлять организацию занятий на основе интеграции знаний, эмоционально-ценностного отношения и поведения в сфере безопасности жизнедеятельности;

– использовать современные информационные технологии во внеурочной деятельности (онлайн-платформы, симуляторы, технологии виртуальной реальности);

– проводить регулярную оценку сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у школьников и вносить необходимые корректировки в учебно-воспитательный процесс.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами, административными и научными работниками в сфере образования, при написании методических материалов, учебников, на занятиях по основам безопасности жизнедеятельности, при привлечении обучающихся к проектной и исследовательской деятельности. Результаты исследования также могут быть внедрены в систему дополнительного образования для повышения квалификации учителей.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с необходимостью разработки методических и дидактических материалов для учителей и школьников; веб-сайтов учебно-воспитательного назначения; организации интеллектуального досуга школьников с использованием современных информационных технологий; авторских педагогических программных средств, в которых отражается предметная область «основы безопасности жизнедеятельности».

Библиографический список

1. Головин Н.Л. Понятие «культура безопасности». *Педагогический журнал*. 2021; Т. 11, № 4: 32–47.
2. Леонов В.В., Шабанова М.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности, обучающихся в системе основного общего образования (5-7 классы). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2023; № 1: 110–120.
3. *Естествознание, технические и гуманитарные науки: перспективы, тенденции, результаты:* сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород, 2023.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации «» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *Примерная рабочая программа среднего общего образования Основы безопасности жизнедеятельности. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций)*. Москва, 2022.
6. Мошкин В.Н. *Воспитание культуры безопасности школьников*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Барнаул, 2004.
7. *Выбор методов обучения в средней школе*. Москва: Педагогика, 1981.
8. Евтеев В.А. *Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности у учащихся начального профессионального образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
9. Сидоренко В.А., Штейнберг Н.А. *Культура безопасности*. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности (INSAG). Вена, 1991.
10. Давыдова А.Д. *Психологические предикторы культуры безопасности персонала энергетических предприятий.* Диссертация … ученой степени магистра Санкт-Петербург, 2016.
11. Чумичева Р.М., Куликовская И.Э., Поддубная Т.Н. Культура безопасности жизнедеятельности как педагогическая проблема. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2023; № 3: 99–107.
12. Купцова С.А. Проектирование модели формирования культуры здорового и безопасного образа жизни учащейся молодежи. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 101–106.
13. Аксюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке. *Современные наукоемкие технологии*. 2009; № 11: 50–52.
14. Медведев П.Н., Малий Д.В., Папочкина Е.С. Современные информационные технологии в сфере образования: возможности и перспективы. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 6 (108).

References

1. Golovin H.L. Ponyatie «kul'tura bezopasnosti». *Pedagogicheskij zhurnal*. 2021; T. 11, № 4: 32-47.
2. Leonov V.V., Shabanova M.V. Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, obuchayuschihsya v sisteme osnovnogo obschego obrazovaniya (5-7 klassy). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2023; № 1: 110-120.
3. *Estestvoznanie, tehnicheskie i gumanitarnye nauki: perspektivy, tendencii, rezul'taty:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod, 2023.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii «» ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *Primernaya rabochaya programma srednego obschego obrazovaniya Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Bazovyj uroven' (dlya 10-11 klassov obrazovatel'nyh organizacij)*. Moskva, 2022.
6. Moshkin V.N. *Vospitanie kul'tury bezopasnosti shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2004.
7. *Vybor metodov obucheniya v srednej shkole*. Moskva: Pedagogika, 1981.
8. Evteev V.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury bezopasnoj zhiznedeyatel'nosti u uchaschihsya nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
9. Sidorenko V.A., Shtejnberg N.A. *Kul'tura bezopasnosti*. Doklad Mezhdunarodnoj konsul'tativnoj gruppy po yadernoj bezopasnosti (INSAG). Vena, 1991.
10. Davydova A.D. *Psihologicheskie prediktory kul'tury bezopasnosti personala `energeticheskih predpriyatij.* Dissertaciya … uchenoj stepeni magistra Sankt-Peterburg, 2016.
11. Chumicheva R.M., Kulikovskaya I.`E., Poddubnaya T.N. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2023; № 3: 99-107.
12. Kupcova S.A. Proektirovanie modeli formirovaniya kul'tury zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni uchaschejsya molodezhi. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 4 (33): 101-106.
13. Aksyuhin A.A., Vicen A.A., Meksheneva Zh.V. Informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2009; № 11: 50-52.
14. Medvedev P.N., Malij D.V., Papochkina E.S. Sovremennye informacionnye tehnologii v sfere obrazovaniya: vozmozhnosti i perspektivy. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 6 (108).

Статья поступила в редакцию 21.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-100-103

Kuyukov Yu.S., *postgraduate, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: 79232131666@yandex.ru*

HISTORICAL ASPECTS OF TRAINING SPORTS AND HEALTH TOURISM STUDENTS IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM (BASED ON THE EXAMPLE OF REGIONAL DEVELOPMENT). Sports and health tourism plays an important role in the Russian education system, as it contributes to the physical and psychological development of students, as well as the development of healthy self-esteem and leadership qualities. The article highlights the main historical aspects of training students for sports and health tourism, including nine stages of development. The pre-revolutionary period is marked by the emergence of tourism on an amateur basis. In the post-Soviet era, changes occurred in the educational system, including a reduction in physical education programs. Today, the educational system in Russia pays great attention to the development of sports and tourism skills of students. Sports and health tourism in the Russian education system has a historical foundation, which implies the development of comprehensive educational programs and specialized schools. This allows to raise not only physically developed, but also active and interested in the world youth.

Key words: **sports and health tourism, history of education in Russia**

Ю.С. Куюков, *аспирант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: 79232131666@yandex.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ)

Спортивно-оздоровительный туризм играет важную роль в системе образования России, поскольку способствует физическому и психологическому развитию обучающихся, а также здоровой самооценки и лидерских качеств. В статье выделены основные исторические аспекты подготовки обучающихся к спортивно-оздоровительному туризму, включающие девять этапов развития. Дореволюционный период ознаменован зарождением туризма на любительской основе. В послесоветское время произошли изменения в образовательной системе, включая сокращение программ физического воспитания. Сегодня в системе образования в России уделяется большое внимание развитию спортивных и туристических навыков обучающихся. Спортивно-оздоровительный туризм в системе образования России имеет исторический фундамент, который подразумевает развитие комплексных учебных программ и специализированных школ. Это позволяет воспитывать не только физически развитую, но и активную и интересующуюся миром молодежь.

Ключевые слова: **спортивно-оздоровительный туризм, история образования в России**

Одним из приоритетов в образовательной системе Российской Федерации является улучшение качества профессиональной подготовки, соответствующее высоким требованиям рынка труда. Подготовка специалистов в сфере туризма требует развития различных компетенций, таких как организационное управление, экономика, технологии, тактика, психология, педагогика, научное мировоззрение. Этот сложный и постоянно совершенствующийся процесс обеспечивает возможность внедрения инноваций и использования аккумулированного опыта. Подготовка туристских кадров проводится в соответствии с профессиональными стандартами [1].

Тем не менее учителям и профессионалам в сфере физической культуры и спорта требуются особые знания в области нормативно-правовых актов о туризме, а также методов планирования походов и экспедиций. Профессиональные стандарты, регулирующие деятельность инструкторов и методистов в области физической культуры и спорта, определяют требования к организации физической подготовки, развития и спортивной подготовки, включая работу с туристскими группами, обеспечивая психологический комфорт и безопасность. Получение высшего образования в области педагогики с уклоном в физическую культуру открывает возможности для занятия должностей согласно профессиональным стандартам, что стимулирует научное изучение истории подготовки туристских кадров в России на примере регионального развития обучения спортивно-оздоровительному туризму в высших учебных заведениях.

Актуальность статьи заключается в том, что спортивно-оздоровительный туризм является важной составляющей системы образования России. Он способствует физическому и психологическому развитию обучающихся, позволяет им приобретать новый опыт, расширять кругозор и развивать коммуникативные навыки. Однако исторические аспекты подготовки обучающихся в данной области в региональном развитии могут иметь особенности, которые необходимо изучить и учесть для эффективного обучения.

Цель работы – исследовать исторические аспекты подготовки обучающихся спортивно-оздоровительному туризму в системе образования России на примере регионального развития.

Задачи:

1. Изучение исторических материалов и данных о развитии спортивно-оздоровительного туризма в регионах России.
2. Анализ текущей системы образования в регионе, особенностей подготовки обучающихся в области спортивно-оздоровительного туризма.
3. Исследование опыта и достижений региональных учреждений образования в области подготовки обучающихся спортивно-оздоровительному туризму.

Научная новизна. В статье представлено обзорное исследование исторических этапов развития спортивно-оздоровительного туризма в России, начиная с его зарождения в советское время и до настоящего времени. Это позволит читателям получить представление о том, какие изменения произошли в области подготовки обучающихся в данной сфере.

Теоретическая значимость заключается в расширении знаний о подготовке обучающихся в области спортивно-оздоровительного туризма в системе образования России на примере регионального развития.

Практическая значимость. Результаты могут быть использованы при разработке рекомендаций для улучшения системы образования и подготовки специалистов в данной области, а также при изучении развития отечественного туристского движения и становления спортивного туризма.

1770–1917 гг. – зарождение туризма в России

История туризма в России неразрывно связана с развитием системы образования нашей страны. В ряде исследований подчеркивается роль передовых педагогов конца XVIII в. в зарождении туризма как вида деятельности: В.Ф. Зуев, Н.И. Новиков отмечали целесообразность прогулок и экскурсий для детей («Устав народных училищ» (1786), «Школьный устав» (1804)).

В XIX в. развитие туризма было поддержано интересом населения к географическим открытиям и созданием Российского географического общества, которое, в свою очередь, способствовало путешествиям и экскурсиям, возникновению многочисленных общественных объединений путешественников и туристов. В итоге этой деятельности в 1895 г. возникло образцовое Российское общество туристов (РОТ), объединяющее более 5 тысяч человек и организующее поездки, экскурсии и экспедиции.

Основной формой подготовки кадров в начале XX в. были достаточно востребованные экскурсионные курсы, организованные членами Русского горного общества, Российского общества туристов и другими энтузиастами. Количество таких курсов к концу 1915 г. приближалось к сотне, для них разрабатывалось достаточно большое методическое сопровождение [2, с. 14], создавались путеводители по наиболее популярным туристским маршрутам, включавшие описание исторических и культурных достопримечательностей.

1918–1935 гг. – формирование организационной структуры туризма

После 1917 года Российское общество туризма продолжило свою деятельность несмотря на политические изменения, организуя музейно-экскурсионные отделы и бюро экскурсий, проводя обучение учителей и подготовку туристских кадров [3, с. 24]. В 1930-х годах наблюдался активное развитие идеологической работы в сфере туризма, включая публикацию методической литературы и организацию массовых мероприятий для пропаганды туризма [4, с. 68]. Происходило наполнение туристской деятельности идеологическим и научным контентом [4; 5], начались первые шаги в сфере профессионального образования в области туризма [3; 4]. Также наблюдался активный выпуск туристской литературы.

В этот период развитие туризма на территории Советской Хакасии соответствовало основным векторам развития туризма в стране, школьники совершали туристские экспедиции, издательство «Физкультура и спорт» в 1931 г. выпустило путеводитель «По Абакану» (от Алтая до Енисея).

1936–1954 гг. – передача в ведение профсоюзов и предпосылки формирования индустрии туризма

В 1936 году Пролетарское общество туризма и экскурсий (ОПТиЭ) было ликвидировано [5], и управление сферой туризма было передано вновь созданному туристско-экскурсионному управлению при Всесоюзном центральном совете профсоюзов (ВЦСПС). Это было связано с исчерпанием концепции пролетарского туризма и стремлением к государственному управлению направлениями развития туризма.

В последующие годы туризм вступил в систему добровольных спортивных обществ (ДСО) и стал ориентироваться на спортивно-оздоровительное и военно-патриотическое направления. Кроме того, горный туризм активно развивался. Введение инструкторских званий в 1940 году позволило привлечь опытных спортсменов-туристов к педагогической и организационной работе в сфере туризма.

В годы Великой Отечественной войны подготовка, полученная в ходе занятий самодеятельным туризмом, продемонстрировала свою ценность, способствуя выживанию людей в сложных условиях [4]. Несмотря на трудности времен войны, туристическая работа продолжала активно развиваться. Туристская деятельность профсоюзов в рамках культурно-массовых и спортивно-массовых мероприятий возобновлялась по мере освобождения территорий от захватчиков.

1955–1968 гг. – зарождение системы подготовки туристских кадров на базе образовательных учреждений

Внедрение обязательной дисциплины «Туризм» в учебные планы педагогических и физкультурных вузов активно осуществлялось в 1960-е годы [1, с. 18]. Параллельно проводились добровольные программы подготовки туристских кадров среди студентов вузов, такие как семинары, инструкторские курсы и факультет общественных профессий. Внедрение данных программ в учебные планы столкнулось с проблемой подготовки кадров, особенно в регионах. Например, в Хакасской автономной области в 1961 году были обнаружены значительные проблемы в организации длительных путешествий для туристов из-за некомпетентного подбора организаторов туристических групп, что приводило к травмам и даже к смертельным исходам среди участников [6].

Большое значение для развития туризма имело возобновление издания журнала «Турист» в 1966 году, который способствовал становлению отрасли народного хозяйства. Формирование кадрового потенциала в Хакасской автономной области и на юге Красноярского края было осуществлено одновременно через реализацию различных проектов, в которых принимали участие всевозможные организации и учебные учреждения [6; 7; 8].

В это время подготовка туристических кадров велась за счет инициативы активистов туристского движения на уровне туристских клубов и баз отдыха. Например, созданный в 1966 году Абаканский туристский клуб стал центром самодеятельного туризма, где проводились семинары и подготовка инструкторов-организаторов туристических походов [8].

Вводится обязательная дисциплина «Туризм» во все учебные планы педагогических и физкультурных вузов [1]. Организовываются добровольные формы подготовки туристских кадров среди студентов вузов (семинары, инструкторские курсы, факультет общественных профессий).

С введением в массовую практику опыта многодневных походов появилась потребность в инструкторах по туризму, которые одновременно могли бы быть и экскурсоводами [4].

Подготовка инструкторов по туризму была реализована во многих вузах страны (Томский институт физической культуры, Ростовский, Саратовский, Краснодарский университеты, Минский педагогический институт и др.) в виде факультатива по получению второй специальности [4; 5; 8].

1969–1979 гг. – интенсификация туристского дела и развитие туристской индустрии

На данном этапе государство отдает приоритет организованному туризму, его превосходству над самодеятельным. Подготовка специалистов в области спортивно-оздоровительного туризма осуществляется на факультетах общественных профессий педагогических вузов и в сфере дополнительного образования. Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО включает в себя нормативное испытание под названием «туристский поход», которое доступно для участников различных возрастных групп. Осуществляются комплексные мероприятия по организации молодежных путешествий и туристических лагерей [7, с. 22].

В Хакасии получила широкое распространение подготовка специалистов в сфере туристических и экскурсионных услуг на факультетах общественных профессий педагогических вузов, где студенты прошли дополнительное профессиональное обучение в качестве инструкторов по туризму и экскурсоводов. С 1972 года на ФОП Абаканского пединститута были созданы секции по историческому краеведению и туризму [8].

1980–1992 гг. – становление туризма как вида спорта и учебной дисциплины в образовательных организациях высшего и среднего специального образования

В педагогических и физкультурных вузах возобновляется ведение курсов, связанных со сферой туризма. В начале 1982 года в ряде учебных заведений со специализацией физическая культура была добавлена новая специальность, которая получила название «Организатор и инструктор туризма» [9, с. 47]. Учебно-производственные практики включили прохождение походов до III категории сложности.

1993–2004 гг. – создание общей концепции туристской политики РФ

Система самодеятельного туризма и активного отдыха на природе распадается. Снижается воспитательный и краеведческий потенциалы туризма в образовательной организации. Идет переход от государственно-планового финансирования туризма к рыночным отношениям [9]. Формируется нормативно-правовая база развития туризма в РФ [10]. Одновременно приобретается первый масштабный опыт кадрового обеспечения туристской индустрии в государственных и негосударственных образовательных учреждениях [11].

2005–2016 гг. – становление системы профессионального образования в сфере спортивно-оздоровительного туризма

Подготовку специалистов в туристской отрасли берут на себя учебные заведения на уровне начального, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования [11]. Вводится стандарт профиля «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» по направлению подготовки «Физическая культура» в вузах. Возрождается система туристских общественных объединений [12]. Проводится подготовка новой государственной политики в области физкультурно-оздоровительной массовой работы с населением. Внедряется комплекс ВФСК ГТО с нормативом «Туристский поход с проверкой туристских навыков» [14].

2017 г. – настоящее время – сопряжение требований образования с профессиональными стандартами и квалификационными требованиями сферы туризма

Утверждаются профессиональные стандарты трудовых функций специалистов, связанных с туризмом. Создается система непрерывного профессионального образования спортивно-оздоровительного туризма в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Проводится аттестация туристских кадров с опорой на электронную (цифровую) образовательную среду и размещение в ней информационно-методического обеспечения подготовки к спортивно-оздоровительному туризму [15].

Наш обзор показал, что история подготовки студентов к спортивно-оздоровительному туризму в системе образования России охватывает различные этапы развития. Современная образовательная система России претерпела структурные и функциональные изменения и направление на обеспечение целостности, преемственности и динамичного развития подготовки кадров для туризма. Профессиональное туристское образование прошло через несколько исторических этапов, каждый из которых решал важные задачи и устанавливал перспективы развития в будущем.

Развитие туристского образования внедрено в контексте модернизации всей образовательной системы России до 2030 года [16]. Такой долгосрочный тренд показывает, что значительные изменения в образовании неизбежны и предполагают непрерывное, ориентированное на человека и многоформатное образование. В этой связи высшие образовательные учреждения также должны измениться, сталкиваясь с необходимостью устранения устаревших форм, давлением со стороны государства и работодателей, широким применением инновационных образовательных технологий и глобальной конкуренцией за студентов.

В настоящий момент происходят изменения в содержании всех профессиональных стандартов, которые актуальны для сферы туризма. Эти изменения направлены на более точное определение требований к содержанию и развитию профессиональных навыков. Типы профессиональных задач и функции, лежащие в основе каждой образовательной программы, являются направляющими моментами при разработке стандартов.

Система подготовки кадров для индустрии туризма имеет сложную историю и находится в стадии активного развития. Разнообразие форм туристической индустрии, постоянное появление различных рисков в деятельности предполагают высокие требования к специалистам в данной области. Система подготовки кадров для индустрии туризма в настоящее время проходит процесс реорганизации с учетом новых требований профессиональных стандартов и современных подходов к обучению.

Библиографический список

1. Арсений Р.М. *Профессионально ориентированные задачи в подготовке студентов к туристской деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Грозный, 2019.
2. Возисова М.А. *Формирование компетенций безопасности туристской деятельности в профессиональной подготовке бакалавров физической культуры*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2018.
3. Иванова Н.В. *Спортивно-оздоровительный туризм*. Москва: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2014.
4. Дворниченко В.В. *Туризм в СССР и деятельность советских профсоюзов по его развитию (1917 – 1984 гг.)*. Москва: Советский спорт, 1985.
5. Долженко Г.П. *История туризма*. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
6. Юрчикова Е.В. Из истории развития туризма в СССР в 1930е годы. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2009; № 3: 13–16.
7. Соболев С.В., Пашкевич В.М., Соболева Н.В. *Спортивно-оздоровительный туризм*. Красноярск: СФУ, 2021.
8. Моруденко Ю.И. *Становление и развитие туристско-экскурсионной отрасли Хакасии и юга Красноярского края (1960-е – 1991 годы)*. Абакан: Издательство ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2011.
9. Рейстерман Т.В. *Педагогические условия профессиональной подготовки студентов по направлению «Туризм» с использованием базовой профильной информации*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
10. Копылов Ю.В. *Советский опыт подготовки кадров в сфере туризма*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2011.
11. Таймазов В.А., Алексеева О.В. Ретроспективный анализ подготовки кадров спортивно-оздоровительного туризма в России. *Современные проблемы сервиса и туризма*. 2008; № 3.
12. Кузин В.В., Гониянц С.А., Исмаилов А.И. Концептуальные основы подготовки кадров по специальности «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм». *Теория и практика физической культуры*. 2003; № 5.
13. Кузнецов С.А. *Теоретические основания и механизмы формирования нормативно-правовой культуры у специалистов сферы социального туризма*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2022.
14. Стеблецов Е.А., Воронов Ю.С., Севастьянов В.В. *Спортивно-оздоровительный туризм и спортивное ориентирование*. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
15. Путрик Ю.С. *Образовательный туризм в России*. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
16. Джанджугазова Е.А. Ключевые тренды профессионального туристского образования. *Российские регионы: взгляд в будущее*. Научно-практический журнал. 2021; Т. 8, Выпуск № 3.

References

1. Arsenij R.M. *Professional'no orientirovannye zadachi v podgotovke studentov k turistskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2019.
2. Vozisova M.A. *Formirovanie kompetencij bezopasnosti turistskoj deyatel'nosti v professional'noj podgotovke bakalavrov fizicheskoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2018.

3. Ivanova N.V. *Sportivno-ozdorovitel'nyj turizm*. Moskva: Dashkov i K, Aj Pi `Er Media, 2014.
4. Dvornichenko V.V. *Turizm v SSSR i deyatel'nost' sovetskih profsoyuzov po ego razvitiyu (1917 – 1984 gg.)*. Moskva: Sovetskij sport, 1985.
5. Dolzhenko G.P. *Istoriya turizma*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
6. Yurchikova E.V. Iz istorii razvitiya turizma v SSSR v 1930e gody. *Vestnik associacii vuzov turizma i servisa*. 2009; № 3: 13-16.
7. Sobolev S.V., Pashkevich V.M., Soboleva N.V. *Sportivno-ozdorovitel'nyj turizm*. Krasnoyarsk: SFU, 2021.
8. Morudenko Yu.I. *Stanovlenie i razvitie turistsko-`ekskursionnoj otrasli Hakasii i yuga Krasnoyarskogo kraya (1960-e – 1991 gody)*. Abakan: Izdatel'stvo GOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2011.
9. Rejsterman T.V. *Pedagogicheskie usloviya professional'noj podgotovki studentov po napravleniyu «Turizm» s ispol'zovaniem bazovoj profil'noj informacii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
10. Kopylov Yu.V. *Sovetskij opyt podgotovki kadrov v sfere turizma*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2011.
11. Tajmazov V.A., Alekseeva O.V. Retrospektivnyj analiz podgotovki kadrov sportivno-ozdorovitel'nogo turizma v Rossii. *Sovremennye problemy servisa i turizma*. 2008; № 3.
12. Kuzin V.V., Goniyanc S.A., Ismailov A.I. Konceptual'nye osnovy podgotovki kadrov po special'nosti «Rekreaciya i sportivno-ozdorovitel'nyj turizm». *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2003; № 5.
13. Kuznecov S.A. *Teoreticheskie osnovaniya i mehanizmy formirovaniya normativno-pravovoj kul'tury u specialistov sfery social'nogo turizma*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
14. Steblecov E.A., Voronov Yu.S., Sevast'yanov V.V. *Sportivno-ozdorovitel'nyj turizm i sportivnoe orientirovanie*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
15. Putrik Yu.S. *Obrazovatel'nyj turizm v Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
16. Dzhandzhugazova E.A. Klyuchevye trendy professional'nogo turistskogo obrazovaniya. *Rossijskie regiony: vzglyad v buduschee*. Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2021; T. 8, Vypusk № 3.

Статья поступила в редакцию 08.06.24

УДК 372.87 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-103-105

***Medvedev L.G.**, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Academic Painting and Drawing, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*

FEATURES OF PERCEPTION OF COMPOSITION DOMINANTS BY BEGINNING ARTISTS. The article is devoted to the figurative and cognitive nature of the perception process that characterizes the creative activity of a young artist and is in constant interaction with his feelings, ideas, imagination, as well as with the world-view of a novice master. The work focuses on the fact that the idea of composition, which acts as the basis for improving professional skills, has a significant impact on the depth and purposefulness of perception. The work considers ways of activating the compositional activity of novice artists. The article attaches special importance to the development of compositional literacy in the process of developing the personality of a young artist, which depends on special exercises, which are separate groups and performed sequentially. Thus, along with the step-by-step study of theoretical material, students are offered a set of educational tasks built on the basis of well-known compositional laws and the subordination of visual means of composition to the final design; as a result of this organization of educational activities, the productivity of the search for harmony of content and form is ensured. The author comes to the conclusion that the transformation of objects into flat silhouette geometric shapes and the compilation of a harmonious composition from them requires not only a figurative understanding by students of the creative component of the visual process, but also a separate study to systematize the psychological mechanisms of the artist's creative activity.

Key words: **perception, representation, imagination, imagery, creative activity, harmony, composition, young artist**

***Л.Г. Медведев**, д-р пед. наук, проф., акад. Российской академии образования, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ ДОМИНАНТ НАЧИНАЮЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ

Статья посвящена образно-познавательному характеру процесса восприятия, характеризующего творческую деятельность молодого художника и находящегося в постоянном взаимодействии с его ощущениями, представлениями, воображением, а также с миропониманием начинающего мастера. В работе делается акцент на том, что существенное влияние на глубину и целенаправленность восприятия оказывает замысел композиции, выступающий основой для совершенствования профессионального мастерства. Рассматриваются возможности активизации композиционной деятельности начинающих художников. В статье особое внимание уделяется развитию композиционной грамоты в процессе становления личности молодого художника, которое зависит от специальных упражнений, представляющих собой отдельные группы и выполняющихся последовательно. Наряду с изучением теоретического материала обучающимся рекомендуются практические задания, построенные на основе известных композиционных законов и подчинения изобразительных средств композиции замыслу, в результате такой организации учебной деятельности обеспечивается продуктивность поиска гармоничности содержания и формы. Автор приходит к выводу о том, что трансформация предметов в плоские силуэтные геометрические формы и составление из них гармоничной композиции требует не только образного осмысления обучающимися творческой составляющей изобразительного процесса, но и отдельного исследования для систематизации психологических механизмов творческой деятельности художника.

Ключевые слова: **восприятие, представление, воображение, образность, творческая деятельность, гармоничность, композиция, молодой художник**

Актуальность темы данного исследования определяет значимое направление обучения изобразительному искусству. Становление личности молодого профессионала в области художественного творчества происходит, как правило, под влиянием определённых установок, направленных на индивидуально-авторское восприятие окружающей действительности, в результате чего в процессе анализа объекта в целях его дальнейшего изображения, композиция приобретает устойчивые очертания. В силу своего образно-познавательного характера феномен восприятия обусловливает в изобразительной деятельности актуализацию у художника важнейших творческих принципов, таких как эстетическая оценка, осмысленность, избирательность, целостность, образность. Неслучайно в психологических исследованиях многоплановому феномену восприятия уделяется значительное внимание, а специфика художественного восприятия становится особым предметом теоретических изысканий [1; 2; 3]. Так, в психологии общепринятым является рассмотрение восприятия как процесса отражения человеком предметов и явлений окружающей действительности во всём многообразии их свойств и сторон, поскольку механизм восприятия основан на непосредственном воздействии воспринимаемого объекта на органы чувств человека.

Поэтому цель статьи состоит в исследовании процессов восприятия композиционных доминант у начинающих художников, эффективное применение которых в обучении изобразительному искусству позволит подготовить востребованных специалистов.

В связи с этим были поставлены следующие задачи: проанализировать психические процессы, ориентированные на познавательную активность обучающихся (восприятие, представление и воображение) в процессе композиционной деятельности; выделить ключевые инструменты формирования композиционного замысла и гармонизации изображения; определить комплекс практических заданий и упражнений, направленных на осознание обучающимися композиционных законов через понимание специфики воплощения определённого замысла за счёт изобразительных возможностей конкретных художественных материалов.

Автором применялись следующие методы исследования: изучение научных трудов, затрагивающих проблематику психологии композиционной деятельности; анализ методических особенностей активизации композиционной деятельности обучающихся на художественных факультетах в педагогическом вузе.

Научная новизна статьи заключается в том, что в исследовании акцентировано внимание на понимании обучающимися композиционных доминант в процессе восприятия объекта для изображения, направленность которого зависит от решения комплекса конкретных задач в изобразительной деятельности.

Теоретическая значимость: обоснованы психологические аспекты композиционной деятельности, которые необходимо внедрить в систему подготовки студентов художественных факультетов педагогических вузов.

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты проведенного исследования могут быть применены при разработке программ обучения специальным художественным дисциплинам на художественных факультетах в педагогическом вузе.

Исследователи акцентируют свое внимание на том, что, представляя собой образное отражение существующей материи, восприятие черпает своё содержание из окружающей действительности, выявляет эстетические, символические начала, а также устанавливает логические связи между наблюдаемыми предметами и явлениями. Например, казалось бы, элементарный перевод трёхмерной объёмной формы в двухмерную изобразительную плоскость требует серьёзных когнитивных операций, которые предполагают не только постижение начинающим художником характера взаимодействия плоскостей в контексте выявления пропорциональных отношений (высота, ширина) между всеми изображаемыми предметами, но и их сопоставление по различным индивидуальным признакам, что является основой для дальнейшего выявления выразительных характеристик. Многие исследователи, проявляя интерес к содержанию творческой деятельности обучающихся, отмечали, что основополагающую роль в ней играют психические процессы, ориентированные на познавательную активность, в частности восприятие, представление и воображение [4; 5].

Особое внимание они предлагают обратить на тот факт, что в изобразительном процессе не бывает так называемого «чистого» восприятия, поскольку оно всегда взаимодействует с другими сложными психологическими процессами – ощущениями, представлениями и воображением, собственным изобразительным опытом, а также с индивидуальным миропониманием мастера. Именно подобная интеграция обеспечивает глубину познания в процессе восприятия, содержательность, а также её эстетическую направленность, что активизирует творческую деятельность художника. В данном контексте существенное влияние на динамику формирования картины восприятия оказывает мысленный образ композиции (замысел), который является представлением о гипотетическом конечном изображении и вместе с тем выступает основой для дальнейших целенаправленных изобразительных действий. В результате многоступенчатого когнитивного процесса, сопровождающего творческую деятельность, представление связывает все непосредственные зрительные ощущения в единый образ, позволяющий поднять восприятие на качественно новый уровень [6].

Обогащённое представлением восприятие отражает предметы и явления действительности не только во всём многообразии форм воспринимаемых объектов, которые открываются при непосредственном чувственном их постижении, но и в тех аспектах, которые познаются без непосредственной перцепции. Например, в процессе логического анализа выявляются невидимые нити взаимодействия этих предметов и явлений с окружающим пространством и художником. Заметим также, что любое представление связано с восприятием конкретного предмета даже в тех случаях, когда предмет не выступает в качестве объекта непосредственного восприятия. Это происходит благодаря тому, что в представлении обобщаются отдельные, наиболее конструктивные стороны воспринимаемых объектов, актуализируются существенные связи между ними. Формируемые в сознании художника представления об окружающей действительности в соединении с логико-понятийными операциями, обеспечивающими психологический механизм восприятия, служат предпосылкой для успешного творческого процесса [7; 8]. Многие известные художники в процессе анализа творческого опыта особо выделяют образы представления, формирующиеся в ходе восприятия, в качестве важнейшего фактора для определения композиционных доминант.

Переходя к характеристике композиционного пространства, отметим, что все его компоненты (эмоциональные, эстетические, метафорические, смысловые, пространственные, декоративные) воспринимаются целостно. Следовательно, композиционная форма в конечном счёте представляет собой оригинальный синтез понимания художником гармоничности в природе, в искусстве, знаний выразительных и изобразительных возможностей художественных средств, а также сформированных в процессе образовательной и творческой деятельности профессиональных умений. К сожалению, морфология этого важнейшего компонента композиции в специальных исследованиях никаким образом не раскрывается, кроме того, отсутствует опыт методического осмысления данной актуальной и многогранной проблемы.

Важность и эффективность понимания композиционных доминант в процессе восприятия молодым художником изображаемого объекта зависят от решения им комплекса специальных задач, которые в соответствии с видами композиции составляют отдельные группы и выполняются последовательно. Так, наряду с поэтапным изучением теоретического материала целесообразно выполнять комплекс учебных заданий, нацеленных на постижение композиционных законов посредством понимания процесса воплощения определённого замысла на основе изобразительных возможностей конкретных художественных материалов. В результате такой комплексной деятельности обеспечивается продуктивность поиска гармоничности содержания и формы. Например, необходимой основой существования композиции в художественном произведении является наличие в изобразительном поле невидимых конфликтов, которые представляют сопоставление противоположных контрастов изображаемых предметов: направлений планов, пространств, объёмов, масс, тона, цвета, контрастов, состояний, величин, светлых и тёмных, далёкого и близкого, высокого и низкого, квадратного и округлого и т. д. Контрасты являются важнейшим фактором выразительности композиции. Первоначально начинающим художникам трудно увидеть композиционные нити взаимодействия различных конфликтов, перенесенных на изобразительную плоскость и создающих динамику, а также напряжённость композиции. Однако в процессе передачи очевидных конфликтов – плоскости и пространства, тона и цвета, а также осмысления изображаемого сюжета, предполагающего взаимодействие в композиционном пространстве образов представления и воображения, обнаруживаются более тонкие композиционные нити. Обладая эмоционально-эстетическими, ассоциативными, метафоричными, целостными качествами, образы воображения во многом стимулируют творческий процесс, а также формируют целенаправленность и целостность восприятия [7; 8].

Вместе с тем, как показывает опыт творческой деятельности, любой полет воображения художника неизбежно возвращается к реальной действительности, значительно обогащая любое восприятие метафорическими смыслами. Убедительным подтверждением этому могут служить яркие произведения великих художников, например, М. Врубеля «Царевна Лебедь», Н. Рериха «Матерь Мира», В. Васнецова «Сирин и Алконост», а также многих известных мастеров, создающих образы сказочных персонажей, где самые фантастические словесные описания материализуются посредством условных, однако вполне узнаваемых реалистических форм.

Возвращаясь к тезису о важности включения в работу с молодыми художниками комплекса учебных заданий, направленных на осознание ими композиционных законов через понимание специфики воплощения определённого замысла за счёт изобразительных возможностей конкретных художественных материалов, обратим внимание на характер данного вида учебной работы.

Первые композиционные задания целесообразно выполнять на небольших форматах бумаги или картона с использованием разнообразных подвижных материалов (карандаш, гуашь, акрил, пастель, цветные мелки, уголь и т.п.). Следует подчеркнуть, что сознательный выбор для создания изображения на плоскости уже свидетельствует о композиционном осмыслении молодым художником будущего произведения, поскольку выбор наиболее целесообразного размера в значительной степени предопределяется теми образами представления, которые включают в себя знания об основных закономерностях пластического взаимодействия между различными плоскостными формами в композиционном поле. Все это требует от начинающих мастеров осмысления законов композиции, а также активной творческой деятельности, основанной на уже имеющемся опыте и направленной на освоение ими разнообразных формальных композиционных средств. На данном этапе деятельность мастеров-наставников должна быть сосредоточена на развитии у молодых художников устойчивых умений, связанных со способностью передавать соразмерность, ритм, симметрию и асимметрию, с возможностью выявлять композиционные доминанты в зависимости от различных замыслов. Кроме этого, необходимо формировать представления о художественном потенциале различных изобразительных условностей, связанных с трансформацией объёмных форм в плоские геометрические тоновые и цветовые пятна, что способствует развитию образных сопоставлений, стимулирующих творческую деятельность.

Как правило, в педагогической практике композиционные закономерности познаются в процессе проведения пропедевтических занятий с использованием простых геометрических форм, где акцент делается на изучении различных условностей изображения, направленных на выявление соразмерности и пропорциональности, ритмичности линий и пятен, контрастов и нюансов, тона и цвета и других важных параметров, взаимодействующих и противодействующих в определённом композиционном поле. Обратим внимание на то, что, казалось бы, элементарные геометрические формы могут содержать в себе образные начала. Например, квадрат характеризуется законченной, устойчивой формой, для которой свойственна обстоятельность, но неприемлемо движение. В противоположность квадрату треугольник отличается лёгкостью формы, которая может развиваться и на плоскости, и в пространстве, а также представлять движение вниз или вверх. Направленность формы треугольника вверх демонстрирует собой устойчивость, в то время как расположение этой фигуры вершиной вниз ассоциируется со стремительным падением. Форма круга воспринимается достаточно тяжело и представляет собой бесконечное замкнутое движение, в котором многие философы, культурологи усматривают идею мироздания. Кроме этого, замкнутые линии, ограничивающие силуэт различных геометрических форм, могут представлять собой разнообразные формы движения – стремительные, медленные, пластичные, колкие, хаотичные и т. д. Несколько противодействующих плоскостей, линий создают конфликт, обостряющий динамику композиционного поля. Следовательно, взаимодействие различных силуэтных форм, их направленность, а также противостояние в композиционном поле позволяют художнику передать образные смыслы изображения, например, выразить единство и борьбу противоположностей. Очевидно, что трансформация предметов в плоские геометрические формы, обусловленные различными линейными силуэтами, и

составление из них гармоничной композиции активизирует восприятие неуловимых раннее композиционных доминант, что требует образного осмысления со стороны творческой личности.

Однако далеко не всегда формальные композиционные принципы, познанные начинающими художниками на этапе пропедевтического освоения композиционных закономерностей, впоследствии переносятся на решение более сложных сюжетных задач в реалистической композиции. Это объясняется тем, что реалистическое изображение требует от мастера постоянного углубления первоначального умозрительного образа не только за счёт многочисленных ассоциаций, разнообразных сопоставлений, оригинальных обобщений, необходимой условности, но и посредством мастерства технического воплощения, что позволяет поднять композицию на уровень художественного образа. Безусловно, в данном творческом процессе следует адаптировать сделанные находки формальной композиции для решения разнообразных сюжетных тем, что, к сожалению, не всегда происходит на практике. С другой стороны, не всегда оправдано предлагать начинающим художникам задания, направленные на выполнение сюжетных тем, если обучающийся не смог освоить теоретические основы композиции на простых формальных заданиях, не постиг специфику значения, меры условности и обобщённости в изобразительном искусстве.

Подводя итог размышлениям о специфике восприятия композиционных доминант начинающими художниками, следует подчеркнуть, что образные аспекты изобразительного искусства успешно осваиваются в процессе решения специальных композиционных задач. Организуя учебный процесс, важно обеспечивать динамический характер предлагаемых студентам задач: последовательное усложнение учебного материала от первого курса, включающего серию пропедевтических занятий, до выполнения дипломного проекта, представляющего собой своеобразный срез индивидуальной творческой личности молодого мастера. Также требуется серьёзная работа, направленная на выстраивание взаимодействия между формальными композиционными решениями и задачами академического характера, стоящими перед всеми профессиональными дисциплинами, что требует специального комплексного исследования в области психологии, педагогики и дидактики художественного образования.

Многолетний опыт профессиональной деятельности в области обучения и воспитания молодых художников показывает, что выявление композиционных доминант в процессе их обучения специальным профильным дисциплинам (рисунку, живописи) является достаточно сложным процессом для личности, находящейся на этапе формирования индивидуального творческого почерка, поиска своей профессиональной идентичности. Следовательно, начальный этап погружения студентов в композиционное пространство можно считать определяющим для их дальнейшего профессионального и индивидуально-творческого становления.

Библиографический список

1. Веккер Л.М. *Психологические процессы*. Ленинград, 1974.
2. Никифорова О.И. *Исследования психологии художественного творчества*. Москва, 1972.
3. Волков Н.Н. *Восприятие предмета и рисунка*. Москва, 1950.
4. Кузин В.С. *Психология*. Москва, 1997.
5. Зинченко В.П., Вергилис Ю.Ю. *Формирование зрительного образа*. Москва, 1969.
6. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. *Психология восприятия*. Москва, 1973.
7. Игнатьев Е.И. *Воображение и его развитие в творческой деятельности человека*. Москва, 1968.
8. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды:* в 2-х т. Москва, 1980.

References

1. Vekker L.M. *Psihologicheskie processy*. Leningrad, 1974.
2. Nikiforova O.I. *Issledovaniya psihologii hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva, 1972.
3. Volkov N.N. *Vospriyatie predmeta i risunka*. Moskva, 1950.
4. Kuzin V.S. *Psihologiya*. Moskva, 1997.
5. Zinchenko V.P., Vergilis Yu.Yu. *Formirovanie zritel'nogo obraza*. Moskva, 1969.
6. Velichkovskij B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. *Psihologiya vospriyatiya*. Moskva, 1973.
7. Ignat'ev E.I. *Voobrazhenie i ego razvitie v tvorcheskoj deyatel'nosti cheloveka*. Moskva, 1968.
8. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy:* v 2-h t. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 02.07.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-105-108

Komleva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: kaf_inyaz@ospu.ru*
Gerasimova K.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru*
Miroshnikova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dollyfill56@gmail.com*

PECULIARITIES OF IMPROVING THE SKILLS OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE. The authors of the article continue to study the didactic significance of foreign-language pedagogical discourse for improving the skills of intercultural communication of students (a number of scientific ideas are given in earlier works of the authors). The authors identify the main nuances of the productive building of foreign-language pedagogical discourse as a single field of emotional and intellectual interaction of subjects of the modern educational process. Successful mastery of intercultural communication skills is presented in an inextricable connection between linguistic and cross-cultural aspects. The most effective authentic means that are of the greatest importance from the tutorial point of view for the improvement of intercultural communication skills (namely, video materials of a cross-cultural nature, both the use of linguistic and cultural realities, foreign-language songs and foreign-language press of country specific issues) are pointed out in the given article. The authors paid special attention to communicative-oriented teaching of foreign language grammar, which is one of the factors of overcoming the language barrier, as well as a solid basis for further improvement of intercultural communication skills as a part of foreign language pedagogical discourse. As a logical conclusion, the authors identify the main methodological steps reflecting the sequence of work within the framework of communicative grammar, which directly entails the improvement of foreign language communicative competence of students. In the next scientific works the authors are about to regard effective communication strategies in building intercultural communication in modern realities and the system of both professional and terminological vocabulary of foreign-language pedagogical discourse.

Key words: **foreign language pedagogical discourse, intercultural communication, linguistic outlook, linguistic and cultural realities, foreign language culture, communicatively oriented grammar teaching**

Е.В. Комлева, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: kaf_inyaz@ospu.ru*
К.Ю. Герасимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru*
Д.В. Мирошникова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: dollyfill56@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В рамках представленной научной статьи авторы продолжают дальнейшее изучение дидактического потенциала педагогического дискурса с позиций его влияния на становление иноязычной коммуникативной культуры обучающихся, а также формирования их речевого портрета как представителей современного общества (ряд положений изложен в более ранних работах авторов). Авторами обозначены основные нюансы продуктивного выстраивания иноязычного педагогического дискурса как единого поля эмоционально-интеллектуального взаимодействия субъектов современного образовательного процесса. Успешное овладение навыками межкультурной коммуникации представлено в неразрывной взаимосвязи между непосредственно языковым и страноведческим аспектами. В работе обозначен ряд аутентичных средств, представляющих методическую ценность с позиций совершенствования навыков межкультурного общения. Более подробно освещен процесс обучения грамматической стороне речи на коммуникативной основе как основополагающий и исключительно важный компонент процесса совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся в рамках иноязычного педагогического дискурса. В качестве логичного вывода авторами обозначены основные методические шаги, отражающие последовательность работы в рамках коммуникативной грамматики, что непосредственно влечет за собой совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. В своих последующих работах авторы планируют остановиться на наиболее эффективных коммуникативных стратегиях при построении межкультурного общения в современных реалиях, а также на анализе системы профессиональной и терминологической лексики иноязычного педагогического дискурса.

Ключевые слова: **иноязычный педагогический дискурс, межкультурная коммуникация, лингвистический кругозор, лингвострановедческие реалии, иноязычная культура, коммуникативно ориентированное обучение грамматике**

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в настоящее время все большее значение приобретает необходимость повышения коммуникативной культуры и постоянное обогащение лингвистического кругозора представителей современного общества. Данные явления могут быть исследованы в совокупности в рамках такого сложного и значимого феномена, как «иноязычный педагогический дискурс». Последний является не только неотъемлемой частью эффективной педагогической коммуникации, но и обязательным условием успешного развития современного лингвистического образования, цель которого сделать субъектов образовательного процесса гармоничными членами многонационального общества.

Обозначим, что обращение к иноязычному педагогическому дискурсу с позиции формирования навыков межкультурной коммуникации тесно связано с рассмотрением контекстуальных особенностей и экстралингвистических условий, в которых он осуществляется [1]. Педагогическую коммуникацию необходимо рассматривать в естественном контексте с участием всех коммуникантов в той или иной речевой и педагогической ситуации, чтобы полностью понять ее цель и эффективность.

Обязательными составляющими иноязычного педагогического дискурса являются цель и наличие ценностного аспекта речи участников педагогического взаимодействия как в содержательном плане, так и с позиции формы речевого поведения (например, на уроке в процессе устного опроса или при комментировании плохого поведения ученика – речевое поведение учителя отличается в этих двух ситуациях в связи с изменениями функции коммуникации: с информативной в первом случае на апеллятивную – во втором).

Обозначим, что ценностное отношение педагога к процессу воспитания, обучения и общения обусловлено пониманием учителем статусно-ролевых характеристик участников образовательных отношений; ролью обучающегося в данных отношениях; созданием атмосферы сотрудничества и взаимопомощи между коммуникативными партнерами в учебном процессе; использованием возможностей образовательной среды и средств обучения для формирования и развития личности обучающегося.

Стоит отметить, что успешное формирование навыков межкультурной коммуникации у обучающихся предполагает развитие у них способности мыслить глобально, нестандартно, преодолевать барьеры национальных различий. Для этого им необходимо познакомиться с особенностями речевого взаимодействия представителей различных культур.

Несомненно, что процесс совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся неразрывно связан с четырьмя видами речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование и говорение) и тремя аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика). Только через призму этих лингвистических компонентов можно в полной мере постичь нюансы речевого поведения представителей других национальностей. Кроме того, у обучающихся в целом должен быть высокий уровень ценностного отношения к собственной культуре и культурным традициям других стран. Этого можно достичь путем сравнения разных культур и понимания ценностей как зарубежной, так и собственной культуры. Подобное осознание имеет решающее значение для эффективной межкультурной коммуникации и успешного взаимодействия с людьми из разных слоев общества [2].

Предметом данной исследовательской работы является потенциал использования коммуникативно ориентированных грамматических упражнений, видеоматериалов страноведческого характера, лингвистических и культурных реалий, песен на иностранном языке и прессы страны изучаемого языка в образовательном процессе для совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся.

Вышеперечисленные дидактические средства и способы являются эффективными для формирования навыков межкультурной коммуникации, если соблюдаются следующие педагогические условия: систематичность использования этих средств, их лексическое и грамматическое разнообразие; топонимическое и культурное богатство содержания образования; учет уровня языковых навыков обучающихся; правильное отражение иноязычных традиций и обычаев.

Таким образом, рассматриваемые учебные средства направлены на решение различных задач лингвистического и нелингвистического характера. Это означает, что, с одной стороны, их использование может способствовать улучшению четырех основных речевых навыков (чтение, письмо, говорение и аудирование). С другой стороны, они очень полезны для создания творческой и многогранной атмосферы на уроке иностранного языка.

Подчеркнем, что исследованием данной проблемы занимались такие ученые, как О.В. Барменкова, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, изучавшие вопросы успешного применения различных способов обучения иностранному языку и расширения лингвистического кругозора обучающихся. Кроме того, значимый вклад в освещение проблемы развития навыков межкультурной коммуникации внесли такие методисты-исследователи, как И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Е.Н. Соколова, которые проанализировали ценность внедрения в процесс обучения иностранному языку страноведческих материалов.

В целом цель данной работы – охарактеризовать основные средства и способы совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся, а также расширить методический инструментарий работы с иноязычным педагогическим дискурсом в рамках занятия по иностранному языку.

В процессе исследования решались следующие задачи:

– проанализировать образовательную значимость процесса совершенствования навыков межкультурной коммуникации как части иноязычного педагогического дискурса;

– оценить дидактическую эффективность использования коммуникативно ориентированных грамматических заданий, аутентичных видеоматериалов, лингвистических и культурных реалий, иноязычных песен и медиатекстов;

– определить способы коммуникативно направленного обучения грамматике как неотъемлемой части совершенствования навыков межкультурного общения обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научного знания об особенностях функционирования педагогического дискурса в контексте обучения иностранному языку, а также в обосновании значимости коммуникативно ориентированных упражнений для повышения эффективности процесса формирования навыков межкультурной коммуникации обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы по проблеме совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся в рамках иноязычного педагогического дискурса могут быть использованы для обогащения материалов лекций, семинаров и практических занятий по дисциплинам методического модуля, а также представлять практический интерес для действующих учителей иностранного языка; положения и выводы могут быть использованы для определения приоритетных направлений модернизации иноязычного педагогического дискурса.

Научная новизна данного исследования заключается в обосновании образовательной значимости проблемы поиска эффективных методов и способов развития навыков межкультурной коммуникации в контексте исследования педагогического дискурса, являющегося частью образовательного пространства процесса обучения иностранному языку; также авторами уточнено понятие «иноязычный педагогический дискурс» и доказано, что грамотное построение иноязычного педагогического дискурса с учётом использования рассмотренного в статье методического инструментария способствует достижению прогрессивных учебных результатов обучающихся.

Рассмотрим дидактическую ценность инструментария, используемого при обучении иностранному языку с учетом совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся. Так, использование видеоматериалов страноведческого характера позволяет сделать обучение иноязычной коммуникации, а также параллельное совершенствование фонетических и лексико-грамматических навыков не столь обезличенным. Также использование видеоряда обеспечивает высокую степень включенности различных категорий учеников с разными особенностями восприятия аудиовизуальной информации. Дидактическая привлекательность использования видеоматериалов прослеживается на всех эта-

пах обучения. Аутентичные видеофрагменты дают возможность обучающимся самостоятельно сделать выводы относительно вербального и невербального поведения жителей других стран, перенять множество речевых моделей взаимодействия, что играет важную роль при выстраивании эффективного межкультурного общения [3].

Ещё одним стратегическим и эмоционально-привлекательным ресурсом для обучения иностранному языку и одновременно совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся является использование песенного материала. Насыщенность аутентичных песен топонимами, разнообразными стилистическими моделями, названиями достопримечательностей, именами иностранцев, идиоматическими выражениями и в целом лексикой с этнокультурным семантическим оттенком предоставляет возможность в определенной мере приблизиться к расшифровке культурного кода того или иного народа. Помимо этого, музыкальный фон песенных произведений благотворно влияет на объем и прочность запоминаемой иноязычной лексики, позволяя обучающимся выстраивать различные ассоциативные связи.

Неоспоримой образовательной ценностью обладают иноязычные тексты страноведческой направленности. Подобные тексты, как правило, не только разнообразны в лексическом и стилистическом планах – работа с ними позволяет чередовать различные виды чтения, в особенности просмотровое и поисковое. Совершенствование навыков иноязычного чтения обучающихся посредством аутентичных текстов позволяет развивать их языковую догадку, расширять лексико-грамматический кругозор, а также стимулировать воображение, аналитические способности и своеобразную культуроведческую любознательность.

Стоит обратить особое внимание на медиатексты, поскольку в настоящее время влияние средств массовой информации на общественное сознание трудно переоценить, учитывая, что блоги, новостные ленты и социальные сети стали основным источником информации для большинства людей. В современных реалиях кибертекст заслуживает особого внимания со стороны научного сообщества, поскольку развитие навыков понимания прочитанного в медиатекстах на иностранном языке может послужить важным катализатором для формирования межкультурной компетенции у обучающихся, а также развития способности критически воспринимать информацию, отражающую важные события, которые происходят в современном мире [4].

С целью коммуникативной адаптации и профилактики возможного «языкового барьера» у обучающихся необходимо включать в работу на занятии по иностранному языку специально разработанные тренировочные упражнения коммуникативной направленности, в процессе выполнения которых обучающимся будет необходимо решать проблемы общения в конкретных обстоятельствах.

Также подобные упражнения побуждают работать в сотрудничестве и совместно обсуждать способы достижения целей, находить решения проблем и анализировать результаты. Отметим, что проблема выбора коммуникативных упражнений зависит от изучаемого явления, этапа урока и возрастной категории учащихся. Важно, чтобы они были связаны с речевой деятельностью обучающихся при чтении, аудировании, письме и говорении, а также имели речевой характер, обусловленный определенной реальной ситуацией.

Особой дидактической эффективностью обладают грамматические коммуникативно ориентированные упражнения, позволяющие одновременно решить узко языковые задачи (прочное закрепление конкретных грамматических явлений), а также усовершенствовать навыки межкультурного общения обучающихся. Их регулярное использование в рамках занятия по иностранному языку позволит обучающимся в дальнейшем успешно добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка.

К примеру, в процессе изучения грамматического времени Present Simple обучающимся можно предложить рассказать о том, что они и их одноклассники делают в университете и дома, использовав предложенные слова и фразы:

brush one's teeth, watch TV, listen to music, play football, sleep, write with a chalk, meet friends, have super, have dinner, have breakfast.

Такое упражнение отвечает требованиям принципа индивидуализации, а эмоциональная привязка к описанию собственной жизнедеятельности позволит прочнее закрепить навык использования данного грамматического явления в иноязычной речи. Это упражнение можно сделать более интерактивным, если попросить выполнить его в парах или согласиться/ не согласиться с одноклассниками.

При изучении грамматического времени Present Progressive коммуникативно ориентированным может выступать следующее упражнение:

Пример: Предположите, что сейчас (в данный момент) делает ваша мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, друг.

Такое упражнение позволит произвести тренировку грамматического явления в мотивированной ситуации.

Рассмотрим упражнения, отвечающие требованиям имплицитного подхода при обучении иноязычной грамматике. Так, в рамках данного подхода можно выделить следующую последовательность упражнений, например:

1. Прослушивание / чтение текста, рассказа, диалога, в котором присутствует и встречается неоднократно изучаемое грамматическое явление. Если текст предъявляется в устной форме (аудирование), то соблюдается методическая последовательность, требующаяся при работе с аудиотекстом (снятие возможных лексико-грамматических трудностей, установка на первое прослушивание, непосредственно первое прослушивание, проверка общего понимания услышанного, установка на второе прослушивание, второе прослушивание), после чего обучающиеся выделяют и фиксируют примеры из текста, где встретилось изучаемое грамматическое явление.

Если же текст предлагается обучающимся в письменной форме, то целесообразно выполнять его по принципу работы над ознакомительным или поисковым чтением с частичным пониманием, так как основной упор делается на работу над грамматическим материалом, и тщательная проработка текста не является столь необходимой.

2. Имитация в речи хором вслед за педагогом речевых образцов, в которых присутствовало изучаемое грамматическое явление. Можно разнообразить упражнение, произнося фразы с различной интонацией (грустно, весело, застенчиво, удивленно и т. д.).

3. Создание примеров однотипных грамматических конструкций, построение структурного образца речевой ситуации.

Например, ситуация в магазине:

– How many apples can I buy for 100 rubles? – Сколько яблок я могу купить на 100 рублей?

– How much does this pie cost? – Сколько стоит этот пирог?

В данных речевых ситуациях тренируется конструкция how many\how much при использовании ее с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными.

Shop assistant: How can I help you?

Customer: How much sugar is there in this box?

Обучающиеся используют ситуацию в магазине для воспроизведения вопросов с конструкцией how many\how much в зависимости от заданных условий:

Например:

– flowers – for 200 pounds – 5

Учащийся 1. How many flowers can I buy for 200 rubles?

Учащийся 2. You can buy 5 flowers for 200 rubles.

– eggs – in this package – a dozen.

Учащийся 1. How many eggs are there in this package?

Учащийся 2. A dozen.

milk – in the carton – a liter.

Учащийся 1. How much milk is there in the carton?

Учащийся 2. There is a liter of milk in the carton.

4. Разнообразие обстоятельств для автоматизации. Употребление изучаемой грамматической конструкции или явления в разнообразных ситуациях общения. Так, например, конструкция how many\how much может быть затренирована в речевых ситуациях «Еда. Рецепты», «Путешествия», «Местонахождение предметов в комнате», а также в различных грамматических играх, квестах, карточках и т. д.

5. Действия по аналогии в схожих ситуациях общения. На данном этапе обучающимся предлагается выразить собственные мысли в похожих ситуациях общения. Таким образом создается мотивация к общению, особенно если затрагивается значимый для обучающихся контекст. Так, например, ситуация в магазине, в университете, дома, у врача, на улице.

Установлено, что при эксплицитном подходе последовательность этапов работы над грамматическим явлением следующая:

Этап 1. Формулирование правила учителем с использованием грамматической терминологии. Учитель выполняет первичный контроль усвоения обучающимися правила (опрос, повторение правила обучающимися за учителем и пр.).

Этап 2. Учителем предлагается речевой образец с изучаемой конструкцией. Обучающиеся находят ее, называют и объясняют, почему и в каком значении она употреблена.

Например, при изучении косвенной речи (Indirect Speech) обучающимся предложено найти конструкцию и объяснить особенности ее построения.

Пример 1.

– I will read this newspaper tomorrow.

– What did she say?

– She said that she would read this newspaper tomorrow.

Пример 2.

– I'm not sure about this task.

– She said that she was not sure about that task.

Этап 3. Учитель разрабатывает и предлагает комплекс упражнений, который выполняется на основе образца.

Report the questions. Example: Are you OK? – She asked me if I was OK.

1. Where did you travel last year?

2. Will you cook a cake for me?

3. Is he a doctor?

4. Who has eaten my sandwich?

Этап 4. Выполнение обучающимися трансформации в соответствии с изученным правилом.

Change the direct speech into reported speech.

1. Jane said, «You are so pretty!»

2. «I don't want to do my homework», little girl said.

3. Tom said, «I have never read "Harry Potter"».

4. Mother said, «Don't go out without a hat».

Этап 5. Завершающий этап допускает выполнение переводных упражнений с родного языка на иностранный.

Пример упражнения на тренировку Indirect speech (косвенной речи):

Translate these sentences from Russian into English.

1. Питер сказал, что завтра он не пойдет в кино.
2. Преподаватель сказал открыть тетради.
3. Джон попросил нас принести ему книги из библиотеки.
4. Сестра сказала, что уже посмотрела новый фильм.

При использовании индуктивного подхода предлагается определенная последовательность работы. Сначала обучающимся предлагается набор предложений или текст, содержащий новое грамматическое явление, которое подчеркнуто или выделено. Ситуации употребления грамматического явления должны быть очевидны и соответствовать принципу образцовости. Каждый случай использования грамматической конструкции подробно разбирается. Задания должны быть подобраны таким образом, чтобы обучающиеся могли с ними справиться, в противном случае они займут большое количество времени или же обучающиеся придут к неправильным выводам, влекущим за собой ошибки. Затем учащиеся формулируют правило для рассматриваемого грамматического явления, а затем выполняют тренировочные упражнения в следующем порядке: подстановочные, трансформационные, переводные.

Таким образом, отметим, что при обучении грамматике индуктивным методом с точки зрения коммуникативного подхода обучающимся предстоит самостоятельно проанализировать и осмыслить новое грамматическое явление, определить, где, когда, как и при каких условиях оно используется в различных ситуациях общения.

Тренировка и закрепление новых грамматических конструкций происходит в условно-речевых и речевых упражнениях, включающих разнообразные игры, грамматические задания коммуникативно-ориентированного характера. При этом контекст или ситуация, используемые для этого, должны быть значимы и понятны для обучающихся.

В свою очередь, дедуктивный метод чаще используется на более поздних этапах обучения, так как грамматический материал становится более сложен для понимания, и обучающимся требуется больше времени на его самостоятельное изучение, что повлечет за собой нецелесообразные временные затраты. Поэтому изучение без помощи педагога повлияет негативным образом на восприятие грамматических явлений обучающимися. Кроме того, на позднем этапе обучающиеся в большей мере способны к самостоятельному и критическому осмыслению учебной информации, также значительный прогресс наблюдается в способности справляться с учебными трудностями [6, с. 114–115].

В заключение необходимо отметить, что формирование и развитие навыков межкультурной коммуникации обучающихся имеет длительный и многоступенчатый характер. Этот процесс не ограничивается рамками какого-либо конкретного этапа обучения. Достижение определенного уровня межкультурной компетенции обучающегося тесно взаимосвязано с повышением уровня развитости его личностных качеств [1].

В процессе решения поставленных в исследовании задач авторы четко определяют дидактическую значимость иноязычного педагогического дискурса как современного образовательного и лингвистического феномена для совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся. В связи с тем, что процесс овладения навыками межкультурного общения должен рассматриваться всесторонне, в работе сделан акцент на совершенствовании вербальной и невербальной составляющих речевого портрета обучающихся. Из-за этого первостепенное значение приобретают навыки коммуникативной культуры преподавателя, а также его способность прививать ценностное отношение к особенностям иноязычной культуры. В работе также поэтапно описываются действия преподавателя по решению этой проблемы.

Кроме того, в ходе работы авторы уделили особое внимание продуктивным средствам и способам совершенствования навыков межкультурной коммуникации обучающихся (аутентичные песни и видеозаписи, географические реалии), описав их методическую ценность для изучения иноязычного педагогического дискурса. Особый акцент был сделан на эффективном обучении коммуникативной грамматике. Авторы рассмотрели различные подходы к этому явлению и наметили методический алгоритм действий преподавателя в процессе применения упражнений на коммуникативной основе.

Данное исследование не претендует на завершенность, и в качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно выделить следующее: анализ наиболее эффективных алгоритмов совершенствования навыков межкультурной коммуникации в рамках различных уровней образования; выявление эффективных коммуникативных стратегий при построении межкультурной коммуникации в современных реалиях; анализ системы профессиональной и терминологической лексики иноязычного педагогического дискурса.

Библиографический список

1. Герасимова К.Ю., Николаева Н.Т., Мирошникова Д.В. и др. *Прагматика профессионального дискурса*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Реноме, 2022.
2. Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. Formation of intercultural communication skills within the framework of foreign-language pedagogical discourse. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 43–45.
3. Тихомирова Е.В. Развитие лингвострановедческой компетенции учащихся школ на основе межкультурного общения. *Инновации в науке и образовании*. 2019; Т. 16, № 3: 281–283.
4. Герасимова К.Ю., Мирошникова Д.В. Эффективные средства формирования навыков межкультурной коммуникации обучающихся. *Педагогическое образование*. 2023; Т. 4, № 8: 173–178.
5. Комлева Е.В., Герасимова К.Ю., Мирошникова Д.В. Формирование лингво-коммуникативной компетентности обучающегося в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки». *Вестник педагогических наук*. 2021; № 5: 7–12.
6. Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул, 2010.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам.* Базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2022.

References

1. Gerasimova K.Yu., Nikolaeva N.T., Miroshnikova D.V. i dr. *Pragmatika professional'nogo diskursa*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Renome, 2022.
2. Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. Formation of intercultural communication skills within the framework of foreign-language pedagogical discourse. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 43-45.
3. Tihomirova E.V. Razvitie lingvostranovedcheskoj kompetencii uchaschihsya shkol na osnove mezhkul'turnogo obscheniya. *Innovacii v nauke i obrazovanii*. 2019; T. 16, № 3: 281-283.
4. Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. `Effektivnye sredstva formirovaniya navykov mezhkul'turnoj kommunikacii obuchayuschihsya. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; T. 4, № 8: 173-178.
5. Komleva E.V., Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. Formirovanie lingvo-kommunikativnoj kompetentnosti obuchayuschegosya v ramkah ukrupnennoj gruppy special'nostej «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 5: 7-12.
6. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Obninsk: Titul, 2010.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2022.

Статья поступила в редакцию 31.05.24

УДК 377 (091) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-108-112

Neverova T.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru*

REORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN 1930-1932. The article analyzes the main stages of the reform of correspondence professional pedagogical education in the period from 1930 to 1932. The role of the shortage of teaching staff during the introduction of universal education in the emergence of a contingent of part-time students at pedagogical educational institutions, the reasons for its reorganization are revealed; changes in the structure of the People's Commissariat of Education and in regional educational management bodies are analyzed; the organization of correspondence course sectors at pedagogical universities and pedagogical technical schools is shown. Based on the analysis of the documents of the People's Commissariat of Education, a relatively little-studied fragment of the history of domestic vocational education is presented in detail, the normative provisions of correspondence pedagogical education adopted in 1930-1932, the organization of work of correspondence course sectors at institutions of professional pedagogical education are analyzed.

Key words: **correspondence pedagogical education, secondary vocational pedagogical education, pedagogical technical schools, pedagogical universities, People's Commissariat of Education**

***Т.А. Неверова**, канд. филол. наук, доц., филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru*

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1930–1932 ГГ.

В статье проанализированы основные этапы реформирования заочного профессионального педагогического образования в период с 1930 по 1932 годы. Раскрывается роль дефицита педагогических кадров в период введения всеобуча и появления контингента заочников при педагогических учебных заведениях; рассматриваются причины, обусловившие его реорганизацию; проанализированы изменения в структуре Наркомпроса и в региональных органах управления образованием; показана организация заочно-курсовых секторов при педвузах и педтехникумах. В работе на основе анализа документов Наркомпроса детально представлен малоизученный фрагмент истории отечественного профессионального образования, анализируются нормативные положения заочного педагогического образования, принятые в 1930–1932 гг., организация работы заочно-курсовых секторов при учреждениях профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: **заочное педагогическое образование**, **среднее профессиональное педагогическое образование, педагогические техникумы, педагогические вузы, Наркомпрос**

История становления педагогического образования в первые пятнадцать лет существования Советского государства имеет особое значение, поскольку именно в это время формировалась современная система профессионального образования и закладывались существенные ее черты, определяющие ее облик и ныне. В то же время изучение реформирования профессионального педагогического образования в начале тридцатых годов XX века представляет интерес в силу того, что осуществлявшиеся в то время действия были обусловлены дефицитом учительских кадров, потому могут быть приняты во внимание при анализе возможных современных решений данной проблемы. В этом отношении изучение реорганизации заочного педагогического образования особенно актуально, поскольку именно заочное образования позволяет вовлечь в профессию учителя широкие массы.

Целью данного исследования является анализ реорганизации системы заочного профессионального педагогического образования в 1930–1932 годах.

Задачи исследования: рассмотреть роль заочного педагогического образования в период введения всеобуча и причины, обусловившие его реорганизацию; дать анализ реструктуризации управления заочным педагогическим образованием, нормативных документов, определявших его функционирование.

Научная новизна с вязана с тем, что развитие заочного педагогического образования в 30-е годы XX века в настоящее время изучено недостаточно. Имеющиеся в данной области работы ([1; 2]) не раскрывают детали осуществлявшегося в те годы реформирования системы профессионального педагогического образования. В данной работе, продолжающей исследование системы профессионального педагогического образования в первой половине 1930-х годов, как и в предыдущей [3], представлены результаты анализа регулярно издававшихся бюллетеней Наркомпроса, включавших постановления Совнаркома, приказы и циркуляры Наркомпроса. В научный оборот вводятся не входившие ранее в круг исторических исследований документы, раскрываются не описанные ранее аспекты реорганизации заочного педагогического образования.

Теоретическая значимость: в исследовании рассмотрена реструктуризация управления заочным педагогическим образованием, осуществлявшаяся в 1932 году, дан сравнительный анализ Положения о заочно-курсовых секторах при педвузах и Положения о заочно-курсовых секторах при педтехникумах 1932 года.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты анализа процесса реорганизации системы педагогического заочного образования в целях решения проблемы дефицита педагогических кадров могут быть применены в процессе изучения истории педагогики, а также описанный опыт может быть учтен в ходе совершенствования заочного образования в вузах.

В 1930–1931 учебном году в РСФСР было введено всеобщее обязательное начальное обучение, что повлекло за собой острую нехватку педагогических кадров [4]. Эту проблему Совет народных комиссаров РСФСР пытался решить несколькими мерами. В октябре 1930 г. Совнарком принял постановление об обязательном откомандировании на педагогическую работу лиц, окончивших педагогические учебные заведения до или после революции и имевших хотя бы годичный опыт педагогической работы [5]. Уже один этот документ показывал, что недостаток педагогических кадров был так велик, что заставлял закрыть глаза на идеологические требования.

Нехватка педагогических кадров, возникшая ввиду резкого расширения контингента обучающихся, усугублялась текучестью уже имеющихся учителей. Постановление президиума Цекпроса от 17 сентября 1930 г. «О текучести учительства и самовольных уходах со школьной работы на селе» констатировало значительную текучесть учительства и самовольные уходы отдельных групп педагогов со школьной работы, в особенности на селе. По данным Наркомпроса РСФСР, на 1 сентября 1930 года требовалось 6 тыс. педагогов, на 10 сентября того же года недостаток педагогов составлял уже 8 тыс. [6]. В качестве главных причин текучести учительства в постановлении указывается слабая организация учителей и мобилизация их на проведение всеобщего обязательного обучения и осуществление политехнизации школы, нечуткое отношение союзных органов к вопросам материально-бытового и культурного обслуживания учителей, а также сопротивление всеобучу. Для пресечения текучести ЦК требовал твердой защиты правового и материального положения учительства, привлечения к суду всех нарушающих эти права и развертывания массовой работы по марксистско-ленинскому воспитанию учительства [6].

Определенное представление о том, какие же трудности заставляли учителей покидать школы, могут дать конкретные меры, предлагаемые в рассматриваемом постановлении. Среди задач, которые нужно решить для преодоления проблемы текучести учительства, ЦК указывает необходимость массовой проверки выполнения постановлений ЦК ВКПб и правительства о материальном положении учителей (нормы рабочего снабжения, декретированная зарплата, обеспечение жилищем), немедленном погашении накопившейся задолженности по выдачи зарплаты. Последняя проблема, очевидно, была крайне острой, поскольку предполагалось передавать дела прокурору для привлечения виновных к судебной ответственности. Было выдвинуто требование не допускать использования учительского актива под видом общественной работы на технической работе, что, видимо, было устоявшейся практикой.

Наиболее показательно в этом отношении требование «широко разъяснить массам, что правонарушения не могут являться для передового просвещенца мотивом к бегству, … что долг передового просвещенца – оставаясь на своем посту, решительно бороться с невыполнением в отношении к просвещенцам директив партии и правительства» [6, с. 5]. При этом учителя, «испугавшиеся трудностей, самовольно покинувшие школы», клеймились как малодушные дезертиры и паникеры, им объявлялась «беспощадная борьба вплоть до организации общественно-показательных судов» [6].

Проанализированные документы демонстрируют степень критичности ситуации в системе образования на октябрь 1930 года, когда вследствие введения всеобуча требовалось все больше учителей, и при этом тот же всеобуч, усугубивший тяжелое положение учителей, породил их массовое бегство со службы. В этих условиях была объявлена мобилизация всей системы народного просвещения (клубы, курсы, школы, техникумы, вузы и т. д.) на работу по проведению всеобщего начального обучения [7]. За студентами и учащимися педвузов и педтехникумов закреплялись в обязательном порядке определенные районы, группы, возглавляемые руководителем из числа преподавателей должны были консультировать просвещенцев и культармейцев района, а также выполнять задания местных работников [7].

Проблему дефицита педагогических кадров Наркомпрос решал, в том числе, путем организации заочного педагогического образования. Циркуляром № 510 от 26/VI 1930 г. «О подготовке педкадров» Сектор кадров Наркомпроса предписывал каждому пединституту наряду с приемом намеченного контингента студентов принять также контингент заочников, который должен состоять из двух групп: уже работающих педкадров и людей, желающих готовиться к педагогической работе. Контингент заочников должен был планироваться исходя из территориальной возможности и охватить большое количество заочников, а также из возможности в отношении педперсонала и емкости помещений для работы с заочниками во время практики студентов или их отпуска. Все расходы должны были покрываться за счет местного бюджета и заинтересованных хозяйственных организаций. Расходы на снабжение учебными пособиями должны были быть отнесены за счет заочников, только «наиболее ценная в социальном отношении часть состава заочников, а именно – батраки, рабочие и т. д., должна пользоваться бесплатным обучением за счет заинтересованных организаций» [8, с. 18]. Организующим заочное обучение следовало также учесть материальное обеспечение части заочников на время приезда в институт для пополнения знаний и выполнения определенных лабораторных и других работ.

Спустя полтора года очное педагогическое образование становится одним из главных направлений работа Наркомпроса по обеспечению кадрами сети школ. В приказе «О реорганизации работы Центрального института по повышению квалификации и заочного педобразования», изданном в 1932 г., указывалось, что повышение квалификации и заочная подготовка педкадров приобретают исключительно большое политическое значение, основная же задача в этой области - борьба за качество и темпы [9]. Согласно данному приказу, заочно-курсовые секторы должны были быть организованы при всех педвузах и педтехнику-

мах, уже имеющиеся следовало укрепить квалифицированными партийными кадрами для повышения идеологической выдержанности и обеспечить по бюджету материальную базу для заочного педобразования и повышения квалификации [9, с. 5]. При этом Центральный институт по повышению квалификации и заочного педобразования должен был выполнять методические и организационные функции.

Организация заочного педагогического образования на местах детализирована в «Инструкции заочно-курсовым секторам при педагогических техникумах», относящейся к 1932 г. [10]. В ней конкретизировалось назначение системы заочного образования – ей надлежало обеспечить учительскими кадрами начальные школы, вооружить педагогическим образованием тех учителей начальных школ, которые уже работали, но не имели должной квалификации [10].

*В обязанности з*аочно-курсового сектора входила организация учебного процесса: рецензирование контрольных работ, проведение лабораторных сессий, методических консультаций, педагогической практики, обеспечение студентов-заочников учебниками и учебными пособиями, разработка методических писем и указания по заочной и курсовой работам, содействие организации при образцовых школах библиотек для студентов-заочников, организация коллективов студентов-заочников для совместной проработки учебных материалов. Кроме того, заочно-курсовой сектор должен был осуществлять методическую работу в прикрепленном районе: организовать лекторов для курсов и конференций, мероприятия по политехнической подготовке педкадров в виде курсов и практикумах на заводах, совхозах, МТС; собирать и обобщать опыт работы культпросветучреждений, продвигая лучшие образцы работы в массовую школу. Вся деятельность должна была проводиться на основе единого плана подготовки и повышения квалификации. Прием учащихся на заочные курсы производился на основе правил приема в педтехникумы. Окончившие получали все права окончивших соответствующее отделение педтехникума [10].

Средства на заочно-курсовую подготовку поступали из нескольких источников: ассигнования край- и облоно, суммы, поступающие от заочников, специальных фондов общественно-хозяйственных и профессиональных организаций на основе договоров [10].

Приказом по Наркомпросу «О реорганизации заочного обучения» № 190 от 17 апреля 1932 г. сектор заочного обучения Наркомпроса был реорганизован в группу заочного обучения учебно-методического сектора, штат которой составлял 6 человек [11]. Всем край- и облоно предписывалось организовать в составе учебно-методических секторов группы по заочному обучению с выделением в них специальных работников.

Административная реорганизация заочного обучения, распределение функциональных обязанностей, в том числе и групп по заочному обучению на местах, были разъяснены в Приказе по Наркомпросу «Об организации учебно-методического руководства заочным обучением» № 617 от 22 апреля 1932 г. [12]. Изменения объяснялись тем, что система заочного обучения должна была обеспечить быстрейшее разрешение проблемы кадров, подготовки контингентов в профтехнические учебные заведения, решительный подъем культурного уровня всей массы трудящихся и широкого развертывания агротехнической пропаганды среди рабочих и крестьян. В приказе фиксируется главный итог реорганизации - общее программно-методическое руководство всей системой заочного обучения возложено на Наркомпрос. Примечательно, что фактически происходит не выделение, а разукрупнение - уже существовавший сектор заочного обучения понижается в ранге до группы и переходит в подчинение учебно-методического сектора Наркомпроса [12].

Большая часть приказа посвящена учебно-методическому руководству по заочному обучению на местах, которое должно быть организовано в краевых (областных) отделах народного образования. Именно отсутствие такой работы и являлось, по мнению Наркомпроса, одной из причин низкого качества учебной работы по заочному обучению и недостаточной ее эффективности. Край- и облоно должны были поэтому немедленно организовать учебно-методическое руководство заочным обучением, для чего по образцу Наркомпроса выделить в составе своего учебно-методического отдела группу по заочному обучению. В рай- и гороно специальные штатные должности инструкторов по заочному обучению не устанавливались, повседневная непосредственная работа по методическому руководству заочным обучением осуществлялась заведующим и под его руководством инструкторами рай- и гороно [12]. Край-, обл-, рай- и гороно при осуществлении учебно-методического руководства по заочному обучению должны были привлекать к данной работе профтехнические, педагогические и общеобразовательные учебные заведения путем создания актива работников-методистов, в первую очередь из научных сотрудников и педагогов-рецензентов по заочному обучению.

В группу заочного обучения в составе учебно-методического сектора предлагалось выделить по два человека в Московском, Ленинградском, Уральском облоно и Северо-Кавказском крайоно, в остальных край- и облоно по одному человеку [12].

Уже ведущаяся Наркомпросом работа по реорганизации заочного обучения в мае 1932 г. закрепляется и разграничивается в отношении распределения обязанностей Постановлением СНК РСФСР от 07.05.1932 «О состоянии заочного обучения в РСФСР и мерах его улучшения» [13]. Наркомпросу РСФСР отводилось общее руководство преимущественно в методическом отношении.

Внутри Наркомпроса в это же время была сформирована структура, призванная восполнить функциональный пробел, возникший в результате ликвидации центральных институтов по заочному обучению, – научно-методический кабинет по заочному обучению [14]. Он был обозначен как центральное программно-методическое учреждение, цель которого – организовывать систематический учет, обработку опыта, разработку программно-методических вопросов по заочному обучению на основе марксистско-ленинской методологии.

Реструктуризация управления заочным образованием была связана прежде всего с завершением четырехлетнего всеобуча, введением семилетнего образования и дошкольного воспитания в широких масштабах. Эти реформы народного образования естественным образом затребовали огромное количество новых педагогических кадров и должны были требовать их и в дальнейшем, что предъявляло новые колоссальные требования к системе подготовки педагогических кадров. Необходимость быстрейшего разрешения этой проблемы привела к тому, что было принято решение наряду с расширением сети педагогических учебных заведений осуществлять широкое развертывание заочного обучения как формы учебы, способствующей без отрыва от производства подготовке и поднятию квалификации педагогических кадров, а также реализации подготовки контингентов для поступления в педагогические учебные заведения.

Необходимость максимального использовании заочной системы в деле подготовки кадров неоднократно отмечалась партией и правительством уже в 1931 году (в постановлениях Совнаркома от 3 марта и 10 сентября 1931 г.), но на июнь 1932 года состояние заочного обучения оценивалось Наркомпросом в Постановлении «Об организации и руководстве заочным обучением на местах» как совершенно неудовлетворительное, в связи с чем требовалась немедленная перестройка всей работы по заочному обучению и в центре, и на местах [15].

Непосредственную работу по заочному педагогическому обучению должны были вести педагогические вузы и педагогические техникумы только по тем специальностям, по которым каждое данное стационарное учебное заведение готовило обучающихся. Для руководства работой по заочному педагогическому обучению при педагогических вузах и педагогических техникумах организовывались заочные сектора, однако не при всех, а только при наиболее мощных по своей учебной базе учебных заведениях [15]. Что касается педагогических техникумов, то списки учебных заведений, при которых следовало организовать сектор заочного обучения, утверждались край- и облоно, списки же педагогических вузов устанавливались Наркомпросом.

Заочные сектора должны были осуществлять прием студентов-заочников на соответствующие отделения педвуза или педтехникума в соответствии с установленным контингентом, обеспечение заочников учебной литературой, разработку и рассылку заданий, организацию рецензирования контрольных работ, организацию всей учебной работы и непосредственное обслуживание через живую консультацию, лабораторные сессии, конференции. Для выполнения перечисленных работ заочно-курсовой сектор должен был организовать из числа педагогов *и* научных работников техникумов и вузов институт выездных консультантов, на которых возлагалась обязанность оказания содействия заочнику в его обучении по месту его работы [15].

Местные институты по повышению квалификации учительства в тех краях и областях, где они существовали, подвергались усечению полномочий – у них изымалась работа по заочному педагогическому обучению и передавалась в сектора кадров край- и облоно. Заочники институтов соответственно описанной выше структуре управления и осуществления заочного обучения передавались в заочно-курсовые сектора педагогических техникумов и вузов [15].

В конце мая 1932 года Наркомпрос утверждает Положение о заочно-курсовых секторах при педвузах и Положение о заочно-курсовых секторах при педтехникумах [16; 17]. В них постулировалось, что заочно-курсовые сектора создаются в целях широкого развертывания дела заочной подготовки кадров народного образования и осуществления оперативных мероприятий по повышению квалификации. Заочно-курсовые сектора создавались при всех педвузах, но не при всех педтехникумах, а только при тех, кто входил в особый список, утвержденный Наркомпросом.

Функционал заочно-курсовых секторов был четко разграничен. Заочно-курсовые сектора при педвузах осуществляли подготовку через систему заочного обучения педкадров для средней школы, ФЗС, ШКМ и педтехникумов; заочно-курсовые сектора при педтехникумах готовили учителей для начальных школ из рабочего и колхозного активов. Заочно-курсовые сектора также проводили подготовку за курс учебного заведения. Заочно-курсовые сектора при педтехникумах также организовывали и проводили практикумы для учителей и других работников народного образования при образцовых школах [17].

Прием учащихся на заочные курсы производился педвузом на основе особого положения Наркомпроса, заочно-курсовым сектором педтехникума - на основе правил приема, разрабатываемых Наркомпросом. Окончившие заочные курсы при условии выполнения ими всех учебных работ и прохождения лабораторно-зачетных сессий получали, согласно анализируемым положениям, все права окончивших соответствующие отделения педвуза или педтехникума.

Снабжение заочников учебными материалами осуществлялось заочно-курсовыми секторами при педвузах и при педтехникумах по-разному [16; 17]. Заочно-курсовой сектор педвуза обеспечивал учебниками только заочников в соответствии с учебным планом путем заключения локальных договоров с отделениями Книгоцентра (на основе генерального соглашения Наркомпроса и Оги-

за), а также путем издания дополнительных материалов на месте. Снабжение учебными материалами курсантов по линии повышения квалификации должно было осуществляться край- и облИПККНО. Заочно-курсовой сектор педтехникума организовывал снабжение студентов-заочников всей учебной литературой через сектор кадров край- и облоно, кроме того, через соответствующие районо организовывал при образцовых школах стационарные и передвижные библиотеки для студентов-заочников.

В финансировании заочно-курсовых секторов и при педвузах, и при педтехникумах было два общих источника средств - суммы, поступившие от заочников, и специальные средства общественных, профессиональных и хозяйственных организаций на основе договоров. В остальном же они разнились. Средства на заочно-курсовую работу педвуза составлялись, помимо указанных источников, из ассигнований по сметам педвузов на содержание заочно-курсового сектора и ассигнований, отпускаемых по краевому (областному) бюджету на повышение квалификации и на заочную подготовку кадров [16]. Для педтехникумов такими источниками были ассигнования по краевому (областному) бюджету на содержание аппарата заочно-курсового сектора и на проведение всей работы по подготовке и переподготовке работников, ассигнования райисполкомов района действия педтехникума на проведение курсов и заочной подготовки новых кадров для этих районов, ассигнования роно на проведение межрайонных и районных курсовых мероприятий [17]. Распорядителем кредитов, отпускаемых на заочную подготовку и повышение квалификации, являлся директор педвуза или педтехникума.

Приказ по Наркомпросу № 318 от 2 июля 1932 г. «О заочной подготовке педкадров» в дополнение к уже рассмотренному Постановлению СНК РСФСР от 07.05.1932 «О состоянии заочного обучения в РСФСР и мерах его улучшения» устанавливал на 1932 г. следующие основные виды заочной подготовки в системе Наркомпроса: 1) общеобразовательная: а) подготовка в педвуз; срок обучения – 2 года; б) подготовка в педтехникум; срок обучения – 2 года; в) подготовка в педрабфак; срок обучения – 6–8 месяцев; 2) педагогическая: подготовка преподавателей I и II ступени от техникумов в сроки, соответствующие срокам обучения в педвузах и педтехникумах [18].

В этом же приказе завершалась организация методической работы Наркомпроса по реорганизации заочного обучения. Сектор кадров Наркомпроса должен был разработать и разослать на места комплект инструктивных писем и материалов, организовать и командировать бригады на места для непосредственного инструктирования край- *и* облоно и учебные заведения по вопросам организации заочного обучения [18].

Таким образом, в данной работе представлена реструктуризация системы управления заочным педагогическим образованием, предпринятая Наркомпросом в 1932 году, охарактеризованы изменения, происходившие в связи с этим и в структуре Наркомпроса, и на местах – в край- облоно и райгороно, а также организация заочно-курсовых секторов при педагогических техникумах и педагогических вузах. Анализ документов Наркомпроса 1930–1932 гг. показал, что реорганизация управления заочным образованием была связана с жестким дефицитом педагогических кадров, вызванных всеобучем. Широкое развертывание заочного обучения параллельно с расширением сети педагогических учебных заведений потребовало привлечения большего количества ресурсов, усиления контроля и вместе с тем расширения и углубления учебно-методического, программного и нормативного обеспечения. Заочное образование в 30-е годы помогло без отрыва от производства подготовить квалифицированные педагогические кадры, в наше время подобная нагрузка ложится на студентов старших курсов, которые нередко одновременно и учатся, и работают. И здесь ценной представляется практика развертывания сети консультационных пунктов на местах работы обучающихся с охватом их групповыми и индивидуальными консультациями, семинарами и периодическими конференциями, а также привлечение к указанной работе опытных коллег обучающихся. Работающие в школах студенты в условиях дефицита педагогических кадров оказываются максимально загруженными, поэтому внедрение подобной практики способно разрешить коллизию между необходимостью присутствовать на рабочем месте и требованиями учебного процесса. Кроме того, такое соприкосновение школы и педагогического вуза будет способствовать повышению практикоориентированности педагогического образования.

Библиографический список

1. Андарало И.А. *Становление и развитие заочного высшего педагогического образования в Беларуси (30–40-е годы XX века)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Минск, 2003.
2. Литовка В.В. Особенности организации подготовки педагогических кадров в 20-30-е годы XX столетия в системе высшего заочного педагогического образования. *Наука и школа*. 2023; № 2: 89–95.
3. Неверова Т.А. Трансформация системы среднего профессионального педагогического образования в 1930–1933 гг. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 131–133.
4. О всеобщем обязательном начальном обучении. Постановление ЦИК и СНК СССР № 628 от 14 августа 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 25: 3–5.
5. Об откомандировании на педагогическую работу учителей, работающих не по специальности. Постановление СНК РСФСР от 23.09.1930. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР.* 1930; № 29: 2.
6. О текучести учительства и самовольных уходах со школьной работы на селе. Постановление президиума Цекпроса от 17 сентября 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 29: 4–5.
7. *О мобилизации всей системы народного просвещения на работу по проведению всеобуча*. Постановление коллегии Наркомпроса № 740 от 29 сентября 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 29: 5–6.
8. О подготовке педкадров (№ 510 от 26/VI 1930 г.). *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 20: 18–19.
9. Приказ по Наркомпросу «О реорганизации работы Центрального института по повышению квалификации и заочного педобразования» №18, январь 1932 г. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 1: 5–6.
10. Инструкция заочно-курсовым секторам при педагогических техникумах. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 1: 11–12.
11. О реорганизации заочного обучения. Приказ по Наркомпросу № 190 от 17 апреля 1932 г. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 24: 3–4.
12. Об организации учебно-методического руководства заочным обучением. Приказ по Наркомпросу № 617 от 22 апреля 1932 г. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 26: 7–9.
13. О состоянии заочного обучения в РСФСР и мерах его улучшения. Постановление СНК РСФСР от 07.05.1932. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 32: 2.
14. Положение о научно-методическом кабинете по заочному обучению Наркомпроса РСФСР. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 34: 8–9.
15. Об организации и руководстве заочным обучением на местах (№ 500 от 8 июня 1932 г.). Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 35: 5–7.
16. Положение о заочно-курсовых секторах при педвузах (утверждено 27 мая 1932 г.). Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 36: 10–11.
17. Положение о заочно-курсовых секторах при педтехникумах (утверждено 27 мая 1932 г.). Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 36: 11–12.
18. О заочной подготовке педкадров. Приказ по Наркомпросу № 318 от 2 июля 1932 г. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932; № 40: 4–5.

References

1. Andaralo I.A. *Stanovlenie i razvitie zaochnogo vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Belarusi (30-40-e gody XX veka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Minsk, 2003.
2. Litovka V.V. Osobennosti organizacii podgotovki pedagogicheskih kadrov v 20-30-e gody XX stoletiya v sisteme vysshego zaochnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2023; № 2: 89-95.
3. Neverova T.A. Transformaciya sistemy srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v 1930-1933 gg. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 131-133.
4. O vseobschem obyazatel'nom nachal'nom obuchenii. Postanovlenie CIK i SNK SSSR № 628 ot 14 avgusta 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 25: 3-5.
5. Ob otkomandirovanii na pedagogicheskuyu rabotu uchitelej, rabotayuschih ne po special'nosti. Postanovlenie SNK RSFSR ot 23.09.1930. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR.* 1930; № 29: 2.
6. O tekuchesti uchitel'stva i samovol'nyh uhodah so shkol'noj raboty na sele. Postanovlenie prezidiuma Cekprosa ot 17 sentyabrya 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 29: 4-5.
7. *O mobilizacii vsej sistemy narodnogo prosvescheniya na rabotu po provedeniyu vseobucha*. Postanovlenie kollegii Narkomprosa № 740 ot 29 sentyabrya 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 29: 5-6.
8. O podgotovke pedkadrov (№ 510 ot 26/VI 1930 g.). *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 20: 18-19.
9. Prikaz po Narkomprosu «O reorganizacii raboty Central'nogo instituta po povysheniyu kvalifikacii i zaochnogo pedobrazovaniya» №18, yanvar' 1932 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 1: 5-6.
10. Instrukciya zaochno-kursovym sektoram pri pedagogicheskih tehnikumah. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 1: 11-12.
11. O reorganizacii zaochnogo obucheniya. Prikaz po Narkomprosu № 190 ot 17 aprelya 1932 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 24: 3-4.
12. Ob organizacii uchebno-metodicheskogo rukovodstva zaochnym obucheniem. Prikaz po Narkomprosu № 617 ot 22 aprelya 1932 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 26: 7-9.

13. O sostoyanii zaochnogo obucheniya v RSFSR i merah ego uluchsheniya. Postanovlenie SNK RSFSR ot 07.05.1932. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 32: 2.
14. Polozhenie o nauchno-metodicheskom kabinete po zaochnomu obucheniyu Narkomprosa RSFSR. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 34: 8-9.
15. Ob organizacii i rukovodstve zaochnym obucheniem na mestah (№ 500 ot 8 iyunya 1932 g.). *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 35: 5-7.
16. Polozhenie o zaochno-kursovyh sektorah pri pedvuzah (utverzhdeno 27 maya 1932 g.). *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 36: 10-11.
17. Polozhenie o zaochno-kursovyh sektorah pri pedtehnikumah (utverzhdeno 27 maya 1932 g.). *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 36: 11-12.
18. O zaochnoj podgotovke pedkadrov. Prikaz po Narkomprosu № 318 ot 2 iyulya 1932 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 40: 4-5.

Статья поступила в редакцию 19.05.24

УДК 37.048.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-112-115

***Neustroeva E.S.**, postgraduate, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

TEACHING PARENTS TO ORGANIZE THE PROCESS OF DEVELOPING CHILDREN'S COHERENT SPEECH. The article deals with a problem of organizing cooperation between teachers and parents for development of preschool children. The main task of the study is to develop a form of interaction between pre-school and family specialists on the development of coherent speech of older preschool children. The directions in the framework of the upcoming work (diagnostic, stimulating, educational, reflective) with parents have been identified. A course has been developed for parents on the topic "development of coherent speech of older preschool children," in which methods and techniques of interaction between an adult and a child are defined. Brief results on completion of the course are presented. The training course for parents is effective in mastering pedagogical competencies on an individual basis, as it provides for the choice of timing, pace and content by adults themselves.

Key words: **parent education, training course, development of coherent speech of older preschoolers, fiction**

***Е.С. Неустроева,** аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме организации сотрудничества педагогов и родителей в целях развития детей дошкольного возраста. Основная задача исследования – разработать форму взаимодействия специалистов ДОУ и семьи для решения вопросов речевого развития детей. Обозначены направления обучающей деятельности педагога (диагностическое, стимулирующее, обучающее, рефлексивное) с родителями. Разработан курс для родителей, который призван формировать компетенции взрослого при воздействии на ребенка. Представлены краткие результаты по завершении курса. Обучающий курс для родителей эффективен в освоении педагогических компетенций на индивидуальных началах, так как предусматривает выбор сроков, темпа и содержания самими взрослыми.

Ключевые слова: **обучение родителей, обучающий курс, развитие связной речи, художественная литература**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ШГПУ и БГПУ им. М. Акмуллы в 2024 году по теме «Разработка и реализация практического курса повышения родительской компетентности по вопросам развития связной речи детей дошкольного возраста» (№04.24.16-2Д от 2 мая 2024 г.)

Включение родителей в систематический процесс целенаправленного развивающего воздействия на ребенка дошкольного возраста наравне с педагогами является необходимым условием успешности индивидуальных показателей образованности ребенка [1].

Между тем тенденции обновления системы дошкольного образования в документе «Концепция развития дошкольного образования до 2030 года в Российской Федерации» гласят о необходимости усиления контакта дошкольных образовательных организаций с семьей [2].

Сотрудничество педагогов с родителями дошкольников имеет разные направления: просвещение, обучение, консультирование и т. д.

Обучение родителей является одной из практико-ориентированных форм повышения их педагогической компетентности по вопросам развития ребенка, так как предлагает не только знакомство с новой информаций, но и формирование новых умений, оттачивание навыков в практическом действии [3].

Однако организационные аспекты процесса обучения семьи стали создавать большие трудности для педагога (Т.И. Добикова, А.М. Яценко, П.А. Лобанова).

Основными причинами этого явления остаются финансовый, социальный, духовно-личностный статус самих родителей, который претерпел изменения, начиная с 1990-х г.г. и трансформируется до сегодняшнего момента [4].

Это становится одним из факторов того, что ребенок начинает отставать в развитии или темп его становится медленнее. Особенно отдаленность родителя и ребенка, а также семьи от образовательного процесса сказывается на состоянии общения и развитии связной речи дошкольника.

Такая ситуация неблагоприятна, особенно если это ребенок, которому предстоит переходить на следующий этап обучения, – школьный. В этом случае времени остается меньше на подготовку, а роль родителей начинает приобретать в этой подготовке все большее значение.

Главным показателем готовности старшего дошкольника к последующему обучению является связная речь.

По мнению ученых (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова), она служит показателем всех сфер развития ребенка (умственной, физической, эстетической и т. д.), так как пронизывает регулируемые этими сферами психические функции.

Как показывают исследования (И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Е.И. Тихеева), развитие связной речи берет свой вектор направления внутри семьи.

Родители – это первые люди, которые задают культуру речи, манеру высказывания, характеристики говорения (Ф. Квинтилиан, К.Д. Ушинский, О.П. Максименко). Это происходит через общение с ребенком, постоянное рассказывание ему историй, чтение художественных произведений, потому что связная речь развивается на основе слушания и подражания.

К сожалению, не во всех семьях сохраняется такая традиция по мере взросления ребенка, а в некоторых даже не существует изначально.

Роль педагога в представленном случае – помочь родителям сформировать и/или возобновить процесс проведения семейного обучения, конкретизированного на развитии речи детей.

Тогда возникает проблема, каким образом осуществить процесс повышения родительской компетентности по вопросам развития связной речи детей, педагогу, если посещаемость родителями встреч с ним сводится к минимуму.

Формулируется цель исследования: определить форму обучения родителей организации процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования становится обучение родителей.

Такая деятельность возможна, если решить ряд задач по отношению к родителям:

– диагностировать уровень родительской компетентности в области речевого развития детей;

– формировать мотивы у семьи на активное включение в образовательно-развивающий процесс;

– разработать форму организации обучения родителей различным методам и развития связной речи, которые они могут использовать в процессе домашнего общения и/или семейного обучения.

Научная новизна: решение выявленных задач целесообразно осуществить в рамках разработки курса обучения родителей организации процесса развития связной речи старших дошкольников.

Обучающий курс – это система занятий, организованных в разных типах (лекционное, практическое, самостоятельное), но объединенных единой тематикой «речевого развития».

По завершении курса предлагается проверить поученные знания и накопленный опыт обучающихся родителей в рамках изученной ими темы.

Теоретическая значимость состоит в том, что разработка обучающего курса для родителей по вопросам организации процесса развития связной речи

дошкольников является продолжением и расширением опыта подобной работы среди зарубежных и отечественных ученых.

Во-первых, за рубежом создано много курсов обучения и повышения компетентности для родителей по основам взаимодействия с детьми. В основном это курсы комплексные, предлагающие программу психологического сопровождения разных категорий детей родителями. Разработка курса по развитию связной речи представляет педагогическое направление и является более конкретной областью в вопросах развития детей.

Во-вторых, среди отечественных исследований разработка аналогичных курсов обучения членов семей не имеет такого распространения. В основном здесь представлены наработки в форме программ (долгосрочных, примерно на год и более), отдельных консультаций и иных мероприятий для родителей. При этом у практиков есть материал именно по развитию связной речи. Поэтому целесообразным будет отметить, что введение наличного материала в краткосрочные курсы обучения родителей развитию связной речи детей значительно обогатит теоретические положения.

Практическая значимость состоит в том, что разработка обучающего курса для родителей пополнит методический уровень педагогической науки. Реализация и получение результатов инновационной методики будет способствовать развитию новых идей, способов, форм организации сотрудничества педагогов и родителей.

В нашем исследовании были использованы методы теоретического характера (анализ нормативно-правовых документов, научных идей; диагностика общественной ситуации, социального заказа; синтез научных предложений); эмпирического характера (анкетирование, обучение, анализ продуктов деятельности, письменный опрос).

Использование представленных методов позволит комплексно оценить ситуацию и правильно направить исследование.

Вопросами организации сотрудничества педагогов и семьи ученые занимались уже давно, среди них Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци – признавали главнейшую роль семьи в воспитании ребенка с самого рождения; А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев – обосновывали необходимость в установлении партнерского диалога семьи с образовательным учреждением, где ребенку предстоит обучение и воспитание.

Значимость семейного воспитания обосновалась еще в Средние века, тогда большое значение отводилось материнской роли в образовательной деятельности ребенка. Исключительно на мать ложились обязанности за привитие «жизненных правил», традиций и ценностей своему ребенку.

Согласно мнению Я.А. Коменского, материнское воспитание – это фундамент для дальнейшего процесса образования ребенка, на основе которого все сферы его развития совершенствуются, когда дошкольник «вручается» педагогу [5].

А.С. Макаренко был одним из первых, кто поднял проблему взаимодействия педагогов и родителей в процессе взаимодействия с детьми. Он отмечал, что «родительский авторитет» в образовательном процессе выполняет функцию передачи основ знаний для ребенка путем подражания взрослому [6].

П.Ф. Каптерев обосновал позицию, что семья является пространством, подготавливающим ребенка к посещению общественной образовательной организации, после чего две автономные ячейки общества – семья и детский сад – должны объединиться в усилиях по воспитанию и обучению ребенка [7].

В исследовании Н.А. Платохиной отмечено, что родители на протяжении всего дошкольного детства должны обеспечивать ребенка всеми условиями, создающими для него воспитательно-образовательное и развивающее пространство [8].

Несмотря на длительную историю семейного воспитания ребенка, современные исследования показывают, что этот феномен сейчас претерпевает кризисное состояние [9].

Такое состояние возникло несколько десятилетий назад, и связано оно было с изменением цивилизации, вынужденностью матерей ставить в приоритете своей жизни работу, появлением новых технологий, снижением уровня духовности и утратой традиций семьи, а в целом разделения поколений родителей и детей на два общества – традиционное и цифровое.

Несмотря на это, ученые (Е.А. Кудрявцева, М.В. Фадеева, Ю.А. Федорова) акцентируют внимание на сохранении понятия «осознанное родительство», которое подразумевает постоянное участие семьи в воспитательно-образовательной деятельности ребенка.

На этой основе стали организовываться специальные педагогические мероприятия для родителей, направленные на обеспечение их информацией по развитию детей. После стали появляться и внедряться в практику программы повышения качества педагогической компетентности родителей в области воспитания и образования дошкольников [9].

В рамках данных программ формы взаимодействия с родителями расширялись за счет комплексного просвещения семьи (психологического, экономического, педагогического, медицинского и т. д.), а также за счет введения инновационных технологий взаимодействия педагогов с взрослыми.

Так, актуальными мероприятиями по организации взаимодействия стали лекции, консультации, курсы, тренинги, семинары, а также видеотехнические форматы работы (особенно востребованные в современное время) [10].

В дошкольных образовательных организациях до сегодняшнего дня активно применялись родительские собрания, а также индивидуальные консультации для родителей. Но даже эти формы стали невостребованными, так как современное общество родителей отличается динамичностью. Поэтому в содержание информации, преподносимой на родительских собраниях, практически не вникают.

В целях обучения родителей целесообразным является комбинирование различных форм взаимодействия и создания курсов повышения компетентности.

Курс – это система занятий, по прохождению которых человек получает определенные знания, умений и навыки, так как, приобретая тот или иной материал, он может его применить в практическом режиме (Н.Г. Миносяц).

Зарубежный опыт организации курсов (программ) обучения родителей основам развития ребенка представлен более обширно.

Так, комплексный курс С.М. Глэвяну предлагает обучение родителей посредством просветительского (предоставление информации в виде лекций) и практического (решение конкретных ситуаций в общении с ребенком) модуля, в процессе освоения которого родители знакомятся с психическими закономерностями развития ребенка определенного возраста, осваивают приемы педагогического взаимодействия с ребенком и оценивают собственную деятельность. Дополнительным материалом к организации данного курса автор рекомендует использовать вопросник по диагностике и мониторингу уровня родительской компетентности [8].

Другим вариантом зарубежной технологии, направленной на повышение родительской компетентности, является «МонтеБаРотренинг». Его структура включает в себя сочетание теоретической части (проведение мини-лекций) и практической – выполнение упражнений на закрепление полученной информации [5].

В отечественных исследованиях педагоги дошкольных образовательных организаций прибегают к нетрадиционным формам взаимодействия с родителями. Так, родители могут вступать в семейные клубы с участием в викторинах, в кружки для отработки навыков, участвовать в конференциях, вебинарах для получения дополнительной информации, проходить квесты вместе с детьми и т. д.

В данном случае мероприятия проводятся обособленно друг от друга, но в основном приурочены к определенной тематике.

При организации курса для родителей тематика также является одним из важнейших целевых ориентиров, но здесь подразумевается выстраивание четкой, систематической программы занятий, которые будут составлять единое целое – комплекс. При выпадении одного из пунктов такого комплекса курс будет считаться реализованным не полностью.

Опираясь на образовательные области в дошкольном периоде детства, целесообразно предусмотреть обучение родителей вопросам социально-коммуникативного, познавательного, физического, речевого, художественно-эстетического развития.

Учитывая проникающую и сопровождающую функции речевого развития для других процессов и сфер, особенно активная работа в дошкольном образовании будет направлена на него.

Основным источником речевого развития ребенка является общение посредством связной речи с взрослыми (М.И. Лисина).

С самыми первыми коммуникациями ребенок знакомится в семье. Наличие между родителями и ребенком регулярного общения, сопровождающегося эмоциональным контактом, способствует реализации феномена «ответственного родителя» [11].

Одним из самых эффективных и доступных методов активизации общения и развития связной речи ребенка является взаимодействие с книгой.

Как замечали ученые Е.А. Флерина, О.С. Ушакова, А.В. Запорожец, книга – это огромный ресурс для обогащения речи лексическим набором, эмоциональными и образными выражениями, грамматически правильными конструкциями и т. д.

Семейное чтение – это и есть процесс коммуникации родителя и ребенка, в котором развивается связная речь.

По данным современных исследований (2014 г.), родители считают, что знакомить ребенка с книгой совсем не обязательно, ее можно использовать лишь иногда, «как вспомогательное средство» для обучения [12; 13].

Однако отечественные педагоги-ученые не согласны с такой позицией. Они определяли книгу не только как средство речевого развития, но и как ресурс для духовного становления личности ребенка, и как средство формирования традиционных ценностей семьи (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

В целом не только взаимодействие с книгой у родителей и детей сводится на нет, но и вербальная коммуникация.

В исследованиях У.Г. Егоровой для развития связной речи предлагается взрослому осуществлять общение с ребенком каждый день по поводу того, как прошел день – обмениваться информацией; знакомить ребенка с новыми объектами окружающей среды, давать им подробные характеристики, используя различные части речи: прилагательные, глаголы, местоимения и т. д.; организовывать совместную деятельность с ребенком, где каждый участник – родитель и дошкольник – является собеседником и поддержкой другому [14].

Учитывая методологический опыт ученых, в современных условиях целесообразно сказать о некоторых противоречиях, мешающих его реализовать:

– между необходимостью государства включать семью в образовательный процесс с детьми и фиксацией низкого уровня педагогической компетентности у родителей по вопросам развития связной речи;

– между необходимостью обучать семью основам развития связной речи и отстраненностью родителей от партнерства с педагогами;

– между необходимостью организовывать процесс развития связной речи детей родителями дома и отсутствием традиции использовать их во внутрисемейной атмосфере.

Так, становится необходимым определить особенности взаимодействия родителей с ребенком, а также разработать курс для обучения родителей организации процесса развития связной речи детей.

Для достижения цели нашего исследования нами были определены следующие деятельностные направления работы с родителями:

1. Диагностическое анкетирование уровня родительских знаний и умений;
2. Разработка и реализация практического курса по обучению родителей методам и приемам развития связной речи детей (на материале использования художественной литературы – сказок и творческого рассказывания).
3. Мониторинг уровня родительских знаний и умений.

Диагностика состоялась на предмет наличия у родителей представлений об условиях речевого развития, основных приемах творческого рассказывания, благотворно влияющих на развитие связной речи дошкольников, о методике работы со сказками в процессе общения с детьми.

В эксперименте участвовали 19 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Анкеты для диагностики состояли из 24 вопросов, центральными из которых, для нас стали следующие: Как часто Вы читаете книги? Знаете ли Вы правильный алгоритм (методику) работы со сказкой? Знаете ли Вы приемы работы над сказкой или рассказом? Что Вы подразумеваете под творческим рассказыванием? Придумываете ли Вы сказки и рассказы для ребенка и вместе с ним? Что Вам нужно, для того, чтобы чаще использовать художественную литературу в общении с ребенком?

Данные проведенных анкет показали, что большая часть родительского контингента использует чтение художественной литературы в общении с ребенком практически каждый день. При этом родители отдают преимущество таким произведениям, как русские народные сказки и сказки о природе (см. рис. 1).

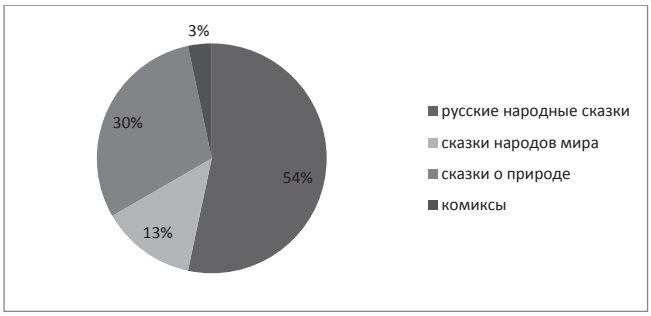


Рис. 1. Семейные предпочтения литературы для чтения с ребенком, в %

Больше всего инициативу к взаимодействию со сказками, по ответам родителей, проявляет сам дошкольник. Однако есть такие семьи, в которых, как они отмечают, ребенок сам читает книги, так как уже умеет это делать.

На вопрос «Знаете ли Вы правильный алгоритм работы со сказкой?» только 4 человека из числа опрошенных отметили с полной уверенностью, что знают, и продемонстрировали свои знания, описав примерную методику: «прочитать, пересказать, обсудить, сделать выводы»; 4 родителя отметили, что также имеют представление алгоритма работы со сказкой, но в подробной расшифровке не аргументировали свой ответ полностью верно. Например, «начало, середина, конец» или «первичное чтение, вторичное чтение и пересказ» (см. рис. 2).

10 человек заявили, что не владеют методикой работы со сказкой в процессе общения с детьми.

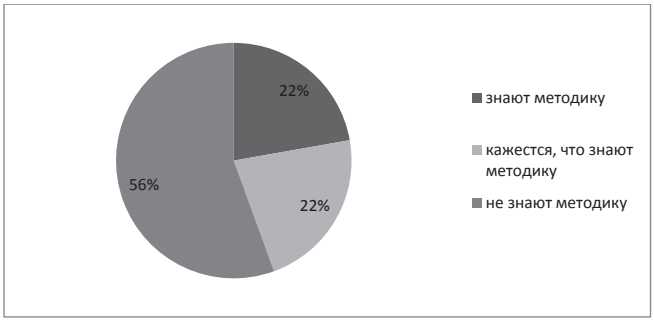


Рис. 2. Распределение ответов родителей на вопрос о методике работы со сказкой, в %

Знание приемов работы со сказкой и/или рассказом также осталось на низком уровне у большего числа родителей – 14 человек; 2 ответили только по одному приему. Например, «чтение и рассказывание», «проигрывание сказки по ролям», остальные оставили данный вопрос без ответа.

Вопрос «Придумываете ли Вы сами сказки вместе с ребенком?» показал, что такой деятельностью занимаются лишь 5 семей из числа опрошенных.

Представление родителей о том, что им было бы необходимо, чтобы использовать художественную литературу в общении с детьми, чаще сводилось к ответу «нужно больше времени» (рис. 3).

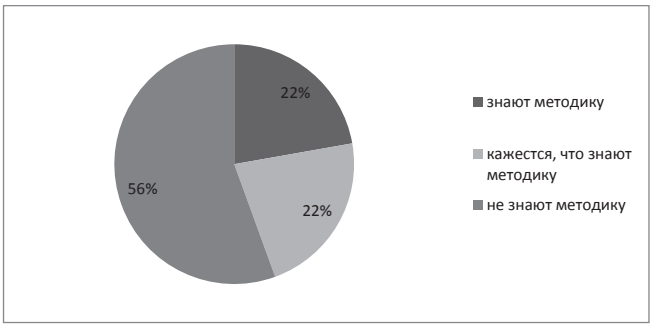


Рис. 3. Распределение ответов родителей по вопросу «Что Вам нужно, для того, чтобы чаще использовать художественную литературу в общении с ребенком?», в %

Из них только три человека определили для себя, что им недостаточно знаний, умений и навыков, поэтому требуется обучение, другие 3 ответили, что им нужно понять значимость такой деятельности и сформировать их личную мотивацию на использование художественной литературы в общении с ребенком.

На основании проведенного опроса и полученных ответов нами были определены целевые ориентиры, на которых основывается разработанный нами курс для родителей:

1. Понимание проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.
2. Введение в методику работы со сказкой.
3. Практические навыки работы со сказкой для развития речи.
4. Применение творческого рассказывания в повседневной жизни с детьми.

Представленные ориентиры стали основополагающими модулями обучающего курса.

В структуре курса было определено 5 модулей, в каждом из которых содержательная часть представляла собой несколько занятий.

Каждый из модулей содержал занятия разного типа: лекционное, рекомендательное, практическое.

Лекционные занятия представлены в формах мини-докладов. Они содержат основную информацию по изучаемому вопросу: это четко выделенные пункты, интересные факты.

Завершение лекционного занятия предусматривало блиц-опрос (в письменной форме), то есть проверку знаний, прослушанных на лекции, в виде ответов на основополагающие вопросы.

Рекомендательное занятие – это дополнительный материал, который представлен в виде памяток, рекомендаций – в текстовом формате. В некоторых модулях под рекомендацией предполагалось самостоятельное выполнение упражнения.

Практическое занятие – это домашнее задание. Его родителю необходимо было выполнить в соответствующем формате (видео, текстовом) и продемонстрировать его для проверки педагогом. Оно является последним занятием при завершении каждого модуля.

Продолжительность курса составляет 5 часов 20 минут – 8 занятий. Из них: 4 лекционных, 4 практических.

По завершении реализации обучающего курса для родителей мы получили следующие результаты: родители показали знания основных понятий «связная речь», «творческое рассказывание»; определяя компоненты связной речи, справились 3 родителя, ответив, что «это словарный запас, предложение»; изучая особенности к речевому творчеству своих детей, 8 родителей отметили, что «ребенок сочиняет стихи и песни», причем некоторые употребили слова «читает, пересказывает», 12 родителей указали на то, что «ребенок любит сочинять истории, сказки и рассказы»; взрослые поделились, что стали часто использовать творческое рассказывание в общении с ребенком «перед сном мы фантазируем», «когда идем домой, по дороге сочиняем», «после того, как я читаю ему сказку, он придумывает ее продолжение» и т. д. Среди них только 1 родитель высказал мысль о том, что не планирует использовать творческое рассказывание для развития связной речи своего ребенка, 1 родитель отметил, что пробовал, но делает это редко.

В процессе коллективного выполнения практических заданий каждый из родителей исследовал возможности сказок на себе.

Так, нами была проведения игра «Кто ты из сказки?», по результатам которой взрослые отметили, что, выбрав героя и дав ему характеристики, они действительно увидели себя – это может помочь им при решении личностных проблем и иных ситуаций, а также использовать в целях развития связной речи ребенка.

Родители попробовали себя в роли сказочника, пытаясь изменить знакомое им произведение, тем самым в практическом действии познакомились с одним из приемов творческого рассказывания – изменение.

Родители и дети вместе поиграли в сказочника посредством настольной игры «Коробка сказок». Так взрослые закрепили полученные навыки на курсе и продемонстрировали свои новые умения в работе с детьми.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что курс «Повышение родительской компетентности по вопросам развития связной речи старших дошкольников» отличается полезностью как для взрослых, так и для их детей.

В процессе его прохождения родители получили теоретические знания о закономерностям развития связной речи детей, открыли для себя интересные факты об использовании сказок в жизни ребенка и взрослого; обрели умения владения методикой работы со сказкой, а также приемами творческого рассказывания; закрепили навыки самостоятельного сочинения сказок и обучения этому процессу своих детей в процессе развития их связной речи.

Проблема разработки обучающего курса для родителей при рассмотрении охватила следующие аспекты:

– констатация уровня родительской компетентности по вопросам развития связной речи старших дошкольников показала условно средний уровень, так как большее количество вопросов осталось без внимания родителей, а некоторые из них предполагали ответ, но не имели обоснования со стороны семьи. Так, мы выявили, что родители используют книги и сказки в общении с детьми, но не знают, что с ними делать, кроме чтения. Также не имеют представления о методике и приемах работы с художественными произведениями, фиксируют внимание только на пересказе;

– в общении с ребенком родители не придумывают самостоятельные сочинения и редко что-то рассказывают сами, что говорит о малой вероятности «живого общения с ребенком»;

– родители не могут заниматься развитием связной речи и использованием в этом процессе литературы, потому что у них не хватает времени на такое взаимодействие.

На основании полученных результатов нами был разработан обучающий (краткосрочный) курс для родителей, в рамках которого нам необходимо было стимулировать взрослых на занятие с ребенком посредством художественной литературы (рассказать значимость ее использования не только для детей, но и для взрослых), обучить методам и приемам работы с литературой (дать попрактиковаться самим родителям) и определить степень эффективности проведенного курса (провести рефлексию, сбор полученных результатов, опыт родителей).

Так, курс был рассчитан на 4 очные встречи, 4 самостоятельных задания, содержал 4 листа рекомендаций. В процессе прохождения курса родители познакомились с теоретическими основами развития связной речи детей, попрактиковались в методике и приемах ведения этого процесса, а также апробировали данные им рекомендации на практике (в родительских группах и в общении с собственными детьми). Изменения в уровне педагогических компетенций по исследуемому вопросу у родителей были зафиксированы в листах обратной связи, где взрослые обучающиеся ответили на вопросы теоретического характера и продемонстрировали свой опыт применения новых знаний в ситуации общения с детьми.

Библиографический список

1. Хрылева Е.А. *Повышение компетентности родителей по вопросам развития речи дошкольников*. Международный педагогический портал. 2021. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/povyshenie-kompetentnosti-roditeley-po-v.7675444/?ysclid=lwthk6loq7403347979
2. Гогоберидзе А.Г. Концепция развития дошкольного образования до 2030 года: задачи и инструменты реализации в условиях единого образовательного пространства. *Современное дошкольное образование*. 2023; № 4 (118): 22–34.
3. Яценко А.М. Повышение уровня компетентности родителей, имеющих детей с речевыми нарушениями, через интеграцию работы учителя-логопеда и специалистов детского сада. *Молодой ученый*. 2021; № 47 (389): 445–448.
4. *Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт*: коллективная монография. Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2022.
5. Парамонова А.Е. Работа с родителями как один из аспектов взаимодействия семьи и школы в России: история и современные тенденции. *Молодой ученый*. 2009; № 12 (12): 396–401.
6. Шахирева Н.В., Матвийчук Е.А. Система педагогических взглядов А.С. Макаренко про воспитание детей в семье. *Студенческий научный форум*: материалы V Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2013/article/2013008888
7. Баранникова Н.Б. П.Ф. Каптерев о воспитании общечеловеческого и национального у детей дошкольного возраста. *Историко-педагогический журнал*. 2014; № 3: 42–57.
8. Платохина Н.А. Вопросы семейного воспитания в зарубежной и отечественной педагогике. *Теория и практика современной науки*. 2015; № 6 (6): 997–1000.
9. Куликова Т.А. *Семейная педагогика и домашнее воспитание:* учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
10. Стафеева М.Г. Формы работы с родителями по развитию речи в условиях дошкольного образовательного учреждения. *Проблемы педагогики*. 2014: 1–4.
11. Дядюнова И.А. *Компетентное родительство: методические рекомендации*. Самара: Вектор, 2020.
12. Цыганкова Г.А. Организация психолого-педагогической помощи родителям детей дошкольного возраста. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2019. № 5 (22): 41–43. Available at: https://moluch.ru/th/1/archive/124/4163/
13. Максименко О.П. Формирование педагогической компетенции родителей в развитии речевых навыков ребенка в семье. Семейное чтение. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*: сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции. 2016: 731–736.
14. Егорова. У.Г. *Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2020; № 74 (Т22): 21–25.

References

1. Hryleva E.A. *Povyshenie kompetentnosti roditelej po voprosam razvitiya rechi doshkol'nikov.* Mezhdunarodnyj pedagogicheskij portal. 2021. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/povyshenie-kompetentnosti-roditeley-po-v.7675444/?ysclid=lwthk6loq7403347979
2. Gogoberidze A.G. Koncepciya razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya do 2030 goda: zadachi i instrumenty realizacii v usloviyah edinogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2023; № 4 (118): 22-34.
3. Yacenko A.M. Povyshenie urovnya kompetentnosti roditelej, imeyuschih detej s rechevymi narusheniyami, cherez integraciyu raboty uchitelya-logopeda i specialistov detskogo sada. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 47 (389): 445-448.
4. *Semejnoe vospitanie v usloviyah novoj social'noj real'nosti: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FGBNU «IIDSV RAO», 2022.
5. Paramonova A.E. Rabota s roditelyami kak odin iz aspektov vzaimodejstviya sem'i i shkoly v Rossii: istoriya i sovremennye tendencii. *Molodoj uchenyj*. 2009; № 12 (12): 396-401.
6. Shahireva N.V., Matvijchuk E.A. Sistema pedagogicheskih vzglyadov A.S. Makarenko pro vospitanie detej v sem'e. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy V Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2013/article/2013008888
7. Barannikova N.B. P.F. Kapterev o vospitanii obschechelovecheskogo i nacional'nogo u detej doshkol'nogo vozrasta. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2014; № 3: 42-57.
8. Platohina N.A. Voprosy semejnogo vospitaniya v zarubezhnoj i otechestvennoj pedagogike. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2015; № 6 (6): 997-1000.
9. Kulikova T.A. *Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie:* uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
10. Stafeeva M.G. Formy raboty s roditelyami po razvitiyu rechi v usloviyah doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Problemy pedagogiki*. 2014: 1-4.
11. Dyadyunova I.A. *Kompetentnoe roditel'stvo: metodicheskie rekomendacii.* Samara: Vektor, 2020.
12. Cygankova G.A. Organizaciya psihologo-pedagogicheskoj pomoschi roditelyam detej doshkol'nogo vozrasta. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*. 2019. № 5 (22): 41-43. Available at: https://moluch.ru/th/1/archive/124/4163/
13. Maksimenko O.P. Formirovanie pedagogicheskoj kompetencii roditelej v razvitii rechevyh navykov rebenka v sem'e. Semejnoe chtenie. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*: sbornik materialov ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 731-736.
14. Egorova. U.G. *Rabota s roditelyami po razvitiyu svyaznoj rechi u starshih doshkol'nikov. Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2020; № 74 (T22): 21-25.

Статья поступила в редакцию 03.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-116-120

Odinokaya M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: drmariaodinokaya@gmail.com*
Zinovieva O.V., *senior teacher, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: zinovieva_ov@spbstu.ru*
Semenova N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: semenova_nv@spbstu.ru*

CONTAMINATION OF DIGITAL SCRIBING TECHNOLOGY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY AS TOOLS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE EMOTIVE COMPETENCE OF MASTER STUDENTS. The relevance of a problem under study is determined, on the one hand, by the rapid spread of artificial intelligence and digital technologies in the modern sphere of education, which requires organization and high-quality methodological support, on the other hand, the problem of visibility in teaching a foreign language is in the focus of attention of modern teachers. One of the modern tools for high-quality methodological support can be the contamination of digital scribing technologies and artificial intelligence technologies aimed at developing the foreign language emotive competence of master's degree students in the modern educational environment of higher education. The purpose of the study is to present the didactic aspect of introducing contamination of digital scribing technology and artificial intelligence technology as tools for developing the foreign language emotive competence of master's students in the modern educational environment. The study clarifies the terms "scriber", "student scriber", "educational scriber", "digital scriber technology" and "artificial intelligence technology". The didactic potential of using scribing technology as a tool for developing the foreign language emotive competence of master's students has been revealed. The didactic advantages of using scribing technology are described; the need for its use in a modern educational environment is substantiated. The structural and content characteristics of the foreign language emotive competence of a master's student are analyzed. An algorithmic prescription for organizing work to develop the foreign language emotive competence of a master's student using a set of structured communicative tasks and tasks aimed at overcoming foreign language difficulties is proposed. The study uses the Neyman Pearson goodness-of-fit test to assess the statistical significance of differences in scores. The scientific novelty lies in the fact that the contamination of digital scribing technology and artificial intelligence technology as tools for developing the foreign language emotive competence of graduate students is proposed and implemented. The results of the study show that the use of contamination of digital scribing technology and AI technology contributes to development of the foreign language emotive competence in students, allowing them to effectively respond to a situation or event, showing their uniqueness, achieve focus on current tasks and improve their effectiveness.

Key words: **educational scribing, student scriber, educational scribing, request (prompt), visual thinking, master's student, foreign language, scribing technology, foreign language emotive competence, education sector**

М.А. Одинокая, *канд. пед. наук, доц., ВГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: drmariaodinokaya@gmail.com*
О.В. Зиновьева, *ст. преп., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: zinovieva_ov@spbstu.ru*
Н.В. Семёнова, *д-р филол. наук, проф., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: semenova_nv@spbstu.ru*

КОНТАМИНАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО СКРАЙБИНГА И ТЕХНОЛОГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТОВ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

Актуальность исследуемой проблемы определяется, с одной стороны, стремительным распространением технологий эмоционального искусственного интеллекта и цифровых технологий в современной сфере образования, что требует организации и качественной методической поддержки, с другой стороны, проблема наглядности в обучении иностранному языку находится в локусе внимания современного преподавателя. Одним из современных инструментов качественной методической поддержки могут выступать контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии искусственного интеллекта, направленные на развитие иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в современной образовательной среде высшей школы. Целью исследования является представление дидактического аспекта внедрения контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в современной образовательной среде. В исследовании предпринята попытка уточнить термин «скрайбинг», «студент-скрайбер», «учебный скрайб», «технология цифрового скрайбинга», «технология эмоционального искусственного интеллекта». Выявлен дидактический потенциал использования технологии скрайбинга как инструмента развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов. Описаны дидактические преимущества использования технологии скрайбинга; обоснована необходимость его применения в современной образовательной среде. Проанализированы структурно-содержательные характеристики иноязычной эмотивной компетенции студента-магистранта. Предложено алгоритмическое предписание организации работы по развитию эмотивной компетенции студента-магистранта с применением комплекса выстроенных эмоциогенных коммуникативных заданий и задач, ориентированных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений. В ходе исследования был использован критерий согласия Неймана Пирсона для оценки статистической значимости различий показателей. Научная новизна состоит в том, что предложена и внедрена контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов. Результаты исследования показали, что использование контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта способствуют развитию иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов, позволяя студентам-магистрантам эффективно реагировать на ситуацию или событие, проявляя свою уникальность; добиться фокусировки внимания на текущих задачах и улучшить их результативность.

Ключевые слова: **учебный скрайбинг, студент-скрайбер, учебный скрайб, запрос (промпт), визуальное мышление, студент-магистрант, иностранный язык, технология скрайбинга, технология эмоционального искусственного интеллекта, иноязычная эмотивная компетенция, сфера образования**

Контаминация различных технологий выступает квинтэссенцией соединения совершенно разнородных инструментов в качественно новое единство, являя собой призму, проходя через которую студент-магистрант получает учебную информацию, адаптированную под его запрос (промпт). Одним из дилемм современной школы, по мнению О.Н. Вишневской и её соавторов [1], является то, что студенты-магистранты испытывают затруднения в освоении ёмкого изложенного учебного материала, внесении в изложенный материал необходимых элементов-конструктов или осуществлении ротации этих элементов в соответствии с получением дополнительной учебной информации.

Исследователь Ж.А. Абалян акцентирует, что решение этой дилеммы может лежать в плоскости использования более современных инструментов обучения и включения их в повседневную практику обучения, в частности обучению иностранному языку [2]. Актуальной задачей в современной образовательной среде высшей школы, в частности иноязычного обучения, является практическое использование контаминации современных инструментов искусственного интеллекта и цифровых инструментов. Одним из таких инструментов может стать контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта.

Актуальность исследуемой проблемы определяется, с одной стороны, стремительным распространением технологий искусственного интеллекта, в частности технологий эмоционального искусственного интеллекта, и цифровых технологий в современной образовательной среде высшей школы, что требует организации и качественной методической поддержки, с другой стороны, проблема наглядности в иноязычном обучении находится в локусе внимания современного преподавателя.

Контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по соответствующей дисциплине составляет предмет исследования.

Научная новизна исследования заключается в апробации контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в процесс обучения иностранному языку в высшей школе.

Цель научного исследования состоит в разработке, научно-теоретическом обосновании и проверке эффективности использования контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в контексте изучения иностранного языка в высшей школе.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

– выявить и описать дидактический потенциал использования технологии цифрового скрайбинга;

– обосновать дидактическую ценность контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта в современной образовательной среде высшей школы;

– имплементировать в современную образовательную среду высшей школы дидактические возможности контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта в контексте изучения иностранных языков в высшей школе, направленной на развитие иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов.

Теоретическая значимость исследования заключается в осуществлении анализа ключевых теоретических подходов к изучению искусственного интеллекта и скрайбинга в отечественной и зарубежной научной литературе, а также в обобщении современных взглядов исследователей на его роль в различных сферах человеческой деятельности; описании дидактических преимуществ использования эмоционального искусственного интеллекта и скрайбинга, обосновании необходимости его использования в учебном процессе преподавания соответствующей дисциплины; представлении этапов реализации контаминации технологии скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта; осуществлении анализа структурно-содержательных характеристик иноязычной эмотивной компетенции студента-магистранта; предложении алгоритмического предписания организации работы по развитию иноязычной эмотивной компетенции студента-магистранта с применением поэтапного комплекса иноязычных эмоциогенных коммуникативных упражнений, проблемно-поисковых заданий и задач, ориентированных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений.

Практическая значимость исследования состоит в создании методического обеспечения процесса развития эмотивной компетенции студентов-магистрантов в условиях современной образовательной среды; разработке контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по дисциплине учебного цикла.

В современной образовательной среде особое значение уделяется исследователями феномену скрайбинга. С точки зрения исследователя М.И. Неустроевой, одним из инструментов качественной методической поддержки учебной деятельности студентов-магистрантов может выступать скрайбинг [3]. Согласно Г.В. Трегубовой, родоначальником скрайбинга является британский художник Эндрю Парк, положившим его начало [4]. Этимология слова происходит от английского понятия *scribe*, которое переводится как чертить, набрасывать эскизы, рисунки. Отечественным исследователем, который посвятил труды по тому же направлению, является В.Ф. Шаталов, разработавший технологию интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Учебный скрайбинг представляет собой процесс визуализации ёмкого учебного материала простыми запоминающимися знаками и образами в виде опорного конспекта или готовой схемы, то есть представляет собой знаково-образную модель схематически изложенного учебного материала. Визуальное мышление является базисом для понятийного мышления.

Под технологией скрайбинга понимается процесс, основанный на системе правил организации студентов, общающихся между собой и с преподавателем посредством создания визуального учебного опорного конспекта или готовой схемы, направленный на донесение ёмкого для человеческого понимания смысла в виде простых образов на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (скетча), а также предполагающий структурирование и упорядочение учебного материала, способствующего контаминации визуального и вербального мышления.

Под учебным скрайбингом понимается графический способ привлечения внимания аудитории и обеспечения её дополнительной учебной информацией. Студент-скрайбер – обучающийся, который осуществляет технику презентации учебного материала с целью его структурирования и относительно быстрого запоминания. Под учебным цифровым скрайбом нами понимается трансформированная сквозь призму мировоззрения студента-скрайбера общая картинка, представленная в цифровом формате, которая получается по завершении им учебной деятельности и служащая опорной схемой в качестве обзора всей полученной учебной информации. Скрайбинг позволяет обеспечить захват внимания аудитории, превратить тезисы учебной презентации в слова и образы, обрисовывает связи, подчеркивает ключевые моменты, способствует повышению динамичности подачи учебного контента.

Стоит отметить, что некоторые исследователи, например, Т.П. Грушина, различают ряд разновидностей скрайбинга, а именно – ручной, рисовательный [5], компьютерный (видеоскрайбинг, веб-скрайбинг). Исследователь О.В. Седина и её соавторы отмечают, что ручной скрайбинг подразумевает импровизированное рисование человеком на листе бумаги вкупе с синхронным повествованием и оформлением образов [6]. Под видеоскрайбингом понимается рисование человеком на листе бумаги под снимающей его действия веб- или видеокамерой. Учебный материал, снятый таким образом, требует монтажа. Второй вид – рисовательный. Третий вид (компьютерный) происходит с привлечением специальных программ и сервисов. Исследователь Я.А. Забалуева выделяет также такой вид скрайбинга, как цифровой [7]. Рассмотрим в общих чертах различные виды скрайбинга. Согласно Х.И. Хамхоевой, Л.С. Кодзоевой, К.В. Муцольговой [8], можно условно выделить два типа учебного скрабинга по типу их условий создания: аудиторный и самостоятельный. Первый тип подразумевает учебную деятельность с созданием скрайбинга в аудитории на занятиях, в частности на занятиях по иностранному языку, второй тип – организации деятельности студентов с самостоятельно созданными скрайбами во внеурочной деятельности. Нами также выделяются такие подвиды учебного скрайбинга, как совместный и индивидуальный.

Организация деятельности студентов-магистров с имплементацией контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии искусственного интеллекта можно соотнести с таксономией Бенжамина Блума и условно выделить такие уровни, как репродуктивный (объяснительно-иллюстративный), частично-поисковый и (исследовательский) эвристический. Критическое мышление и аналитические способности студентов являются важными ведущими составляющими при создании учебного цифрового скрайбинга.

Обратимся к теоретическому обоснованию технологии цифрового скрайбинга. В связи со стремительным развитием цифровых технологий цифровой скрайбинг может рассматриваться исследователями как как один из убедительных способов подачи учебной информации.

Среди методических особенностей использования технологии цифрового скрайбинга можно отметить следующие компоненты: наличие возможности воспроизведения учебной информации по учебному цифровому скрабингу; цвет может нести определенную смысловую нагрузку; использование осознанной композиции элементов-конструктов, так как их расположение в определенном месте пространства обозначает связи между образами, позволяя выявить особенности композиции всей опорной схемы, обеспечивая контекст, понятный аудитории. Так, например, непонятные для понимания студентом-магистрантом фрагменты текста могут быть размещены под знаком вопроса в левом верхнем углу конспекта. С помощью запроса (промпта) можно получить дополнительную информацию по ним.

Исследователи выделяют следующие преимущества технологии цифрового скрайбинга: эффективность, проявляющаяся в возможности наглядно, доступно, качественно, эмоционально окрашено изложить и объяснить ёмкий иноязычный учебный материал, донести ключевую идею; универсальность визуализации, в понимании языка графического рисунка каждым человеком.

Одним из затруднений, с которыми может столкнуться студент-скрайбер при использовании технологии цифрового скрайбинга, является важность соблюдения определенного регламента, в который должен уложиться студент-скрайбер, а также умение уловить суть учебного контента, выделить основные термины и схематично представить их графическими образами в цифровом формате.

Для того чтобы нивелировать ряд затруднений, студент-магистрант может использовать в качестве дополнительного средства обучения – технологии искусственного интеллекта, в частности технологию эмоционального искусственного интеллекта *Perplexity AI*, представляющую собой чат-бот с искусственным интеллектом для поиска информации и генерации текста, которая применима для решения практических проблем. *Perplexity AI* предоставляет ряд инструментов для работы с языком: создание текстов по заданной теме и заданий к нему, работа с эмоциональным лексиконом (термины эмоций), создание эмоциогенных коммуникативных заданий и проблемно-ориентированных задач, направленных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений.

Вслед за научным деятелем И.О. Котляровой в сфере образования, под технологией искусственного интеллекта нами понимается технология, направленная на интеллектуальную поддержку принятия решений и персонализацию учебного процесса [9].

В основе контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта *Perplexity AI* заложено следующее алгоритмическое предписание (рис. 1).

Нами выделяются следующие недостатки контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта: технические трудности; требуется наличие определенных программных продуктов и других ресурсов; необходима подготовка и временные затраты на освоение программных продуктов.



Рис. 1. Алгоритмическое предписание организации работы по развитию эмотивной компетенции студента-магистранта с использованием контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта Perplexity AI

В осмыслении характерных черт эмотивной компетенции исследователь С.В. Чернышов пришёл к выводу, что одними из них является включение в неё расширенного арсенала выразительных средств, отражающих индивидуальность современного студента-скрайбера, его ключевые приоритеты и ценности [10]. Исследователь Е.П. Курникова рассматривает иноязычную эмотивную компетенцию как одну из ключевых компонентов коммуникативной компетенции.

Развитие иноязычной эмотивной компетенции предполагает включение в учебный процесс эмоциогенных речевых ситуаций [11], закладывающих базу для научающей коммуникации, в которой участники процесса учатся анализировать ситуацию, декодировать собственные и чужие эмоции, проявлять или скрывать свои эмоции, выбирая адекватные визуальные, языковые и лингвистические средства для эффективного взаимодействия.

Особое внимание стоит уделить созданию аутентичности процесса обучения при развитии иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов за счет включения аутентчных кейс-стади, направленного на узнавание, называние, интерпретацию и экстериоризацию иноязычного эмотивного содержания фрагментов учебных текстов, а также знакомство с невербальными средствами иноязычной эмоциональной коммуникации, принятыми в изучаемом иностранном языке. Развитие иноязычной эмотивной компетенции предполагает деятельность студента-магистранта по освоению эмоционального лексикона (термины эмоций).

Методологическая база научного исследования представлена трудами следующих исследователей, посвященными разработке использования скрайбинга в образовательной сфере (М.И. Неустроевой, Г.В. Трегубовой и др.); созданию технологии искусственного интеллекта в образовательной сфере (и др.); методической подготовке и представлению учебного материала, предлагаемого студентам-магистрантам в современной образовательной среде высшей школы с целью развития эмотивной компетенции студентов (Е.П. Курникова, С.В. Чернышов и др.).

В рамках теоретического этапа исследования было разработано авторское алгоритмическое предписание организации работы по развитию эмотивной компетенции студента-магистранта с применением комплекса выстроенных проблемно-поисковых коммуникативных заданий и задач, ориентированных на преодоление иноязычных затруднений.

Опытно-экспериментальное исследование проходило с марта 2024 по май 2024 гг. В нем приняли участие 40 студентов-магистрантов, распределённые по 20 человек в экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ), все респонденты – студенты-магистранты.

Для развития эмотивной компетенции студента-магистранта в современной академической среде необходимо выполнить ряд условий, а именно – наличие проблемно-поисковой задачи, требующей креативного подхода; возможности проверки правильности различных решений. В нашем исследовании студентам-магистрантам предлагается выполнить поэтапный комплекс иноязычных эмоциогенных коммуникативных упражнений и заданий с использованием контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта, направленных на развитие иноязычной эмотивной компетенции.

Первый этап – «Практика над иноязычным текстом» – ориентирован на развитие общих умений. Он предполагает использование цифрового опорного конспекта, составление эскиза иноязычной речи. Второй этап нацелен на отработку и трансформацию иноязычных коммуникативных умений, а именно – на составление цифрового эскиза иноязычной речи, осмысленный выбор речевых средств. Третий этап предполагает продуцирование авторского цифрового визуального конспекта, собственной иноязычной эмоциогенной речи с использованием соответствующих зрительных и лингвистических средств. Четвертый этап направлен на выявление отношения аудитории к предложенному варианту визуального конспекта, развитие умений критического осмысления иноязычной речи.

Соблюдение этапности в работе по развитию умений способствует обеспечению динамики в развитии уровня эмотивной компетенции. Студент-скрайбер может использовать разработанное преподавателем алгоритмическое предписание организации работы по развитию иноязычной эмотивной компетенции с применением поэтапного комплекса иноязычных эмоциогенных коммуникативных упражнений, проблемно-ориентированных заданий и задач, нацеленных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений. Дидактический потенциал использования контаминации технологии скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта можно условно представить в виде следующих компонентов: когнитивный, эмотивный, лингвистический, деятельностный, технологический, эстетический, рефлексивно-оценочный.

Когнитивный компонент представлен в виде одного из возможных маршрутов решения проблемно-поисковой задачи с репрезентативным представлением динамики деятельности студента-скрайбера. Эмотивная составляющая основывается на стимулировании погружения студента-скрайбера в эмотивное событие. Лингвистический компонент связан с умением студента-скрайбера выбрать подходящие иноязычные лингвистические средства для выдвижения решений проблемно-ориентированной задачи. Деятельностный компонент проявляется в способности студента-скрайбера создавать собственную интерпретацию контента; умение успешно владеть ситуацией посредством управления своей речью. Технологический компонент олицетворяет способность студента-скрайбера использовать определенные технологии, позволяющие передать актуальную информацию адресату в акцентированном формате. Эстетический компонент раскрывается в умении студентом-скрайбером создать общее впечатление цифрового скрайба, способствующего эмоциональной вовлеченности аудитории и



Рис. 2. Критерии и индикаторы овладения студентом-магистрантом иноязычной эмотивной компетенции студента-магистранта

вызывания эмоционального отклика. Рефлексивно-оценочный компонент направлен на развитие способности студента-магистранта к релевантной оценке своей деятельности с внесением своевременных коррективов (рис. 2).

Критериями оценки деятельности студента-магистранта, позволяющей ее оценить на каждом этапе реализации контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта для развития иноязычной эмотивной компетенции, являются разработка этапов формирования визуального опорного конспекта или готовой схемы в цифровом формате (цифрового скрайба), направленные на донесение ёмкого для человеческого понимания смысла в виде простых образов на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (скетча).

Чтение цифрового скрайба – это получение информации при помощи него. На первый план выходят следующие взаимосвязанные умения: увидеть смысл – послание цифрового скрайба, воспринять то, о чём он говорит; интерпретировать визуальный конспект в аспекте заданного тематического вопроса или проблемно-ориентированной задачи.

На основе ряда выделенных критериев и индикаторов нами была проведена диагностика способности решать проблемно-поисковые задачи с целью развития студентом-магистрантом эмотивной компетенции.

В качестве педагогической поддержки для усиления эмоциогенной речи студентов-скрайберов предлагается использовать разработанное нами алгоритмическое предписание организации работы по развитию иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в процессе обучения иностранному языку в высшей школе с применением поэтапного комплекса иноязычных эмоциогенных коммуникативных упражнений, проблемно-поисковых заданий и задач, ориентированных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений, в качестве стимула для интенсификации процесса созддания цифрового скрайба.

КГ проходила обучение в обычном режиме. В ЭГ обучение проходило с имплементацией контаминации. В результате было представлено 12 учебных в традиционном формате и 12 учебных скрайбов в цифровом формате для развития эмотивной компетенции. В каждой команде было до трех участников. Оценивание проходило по трехбалльной оценочной шкале. Максимум баллов, который мог набрать студент-магистрант, составил 65. Предлагалось оценить семь компонентов эмотивной компетенции.

Исследование проходило поэтапно. На первом этапе было проведено анкетирование студентов-магистрантов с целью выявить их осознанность к использованию современных инструментов.

Студентам-магистрам были предложены следующие вопросы:

1. Знакомы ли вы с технологией цифрового скрайбинга?
2. Знакомы ли вы с технологией искусственного интеллекта?
3. Использовалась ли технология цифрового скрайбинга вами ранее в вашей учебной деятельности?
4. Использовалась ли технология искусственного интеллекта вами ранее в вашей учебной деятельности?
5. Понравилось ли вам работать над цифровым скрайбом?
6. Важно ли уметь рисовать, когда работаешь над учебным цифровым скрайбом?
7. Какие умения проявляются во время работы над учебным цифровым скрайбом?
8. Что привлекает вас в технологии цифрового скрайбинга?
9. Что привлекает вас в технологии искусственного интеллекта?
10. Целесообразно ли, на ваш взгляд, использовать технологию цифрового скрайбинга на каждом занятии? Почему?
11. Целесообразно ли, на ваш взгляд, использовать технологию искусственного интеллекта на каждом занятии? Почему?
12. Вам предпочтительнее заполнить таблицу-характеристику в синопсисе или создать цифровой скрайбинг? Почему?
13. Есть ли, на ваш взгляд, слабые места у технологии цифрового скрайбинга? Какие?
14. Есть ли, на ваш взгляд, слабые места у технологии искусственного интеллекта? Какие?
15. Хотели бы вы, чтобы эта контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии искусственного интеллекта использовалась в дальнейшем?

Анкетирование позволило выявить, что большинство респондентов знакомы с обоими понятиями. Однако респонденты знакомы с обеими технологиями поверхностно, и большинству из них не довелось использовать их на практике в учебной деятельности. В целом респондентами было благосклонно принята возможность ознакомиться на практике с возможностями учебного цифрового скрайбинга. Студенты отметили необходимость умения критически оценивать информацию, особенно ту, которая предоставляется искусственным интеллектом, осознавая, что она не носит исчерпывающего характера. Респондентами было отмечено, что владение художественными навыками при усвоении искусством технологии цифрового скрайбинга находятся не на первом месте – они, скорее, являются дополнительным преимуществом для эффектного представления учебного материала. В использовании контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии искусственного интеллекта респондентам понравилось взаимодействие с ними. Студенты отметили, что технологии способствуют обеспечению дополнительной методической поддержки обучения, преодоление прокрастинации, использованию ошибок в качестве важного источника приобретения новых знаний. Среди слабых мест обеих технологий респондентами было отмечена необходимость преодоления технических трудностей. Не все цифровые гаджеты работают одинаково, используя один и тот же инструмент. Преобразование учебного цифрового скрайбинга из одного формата в другой, например, в формат *doc* (*Word*), является также дилеммой на данный момент. Студентам также требуется подготовка и временные затраты на освоение инструментов. Респонденты изъявили желание в дальнейшем использовать оба инструмента в своей практической деятельности.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент. Цель эксперимента заключалась в проверке эффективности использования контаминации технологии цифрового скрайбинга и технологии искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов в контексте изучения иностранного языка в высшей школе.

Ключевым критерием в выявлении уровней развития иноязычной эпидейктической речи студента-магистранта является степень сформированности семи компонентов его активности. Каждому компоненту присваивалась количественная оценка в виде баллов. Организация хода работы студента-магистранта осуществлялась в соответствии с авторским алгоритмическим предписанием.

На рис. 3 представлена динамика показателей студентов-магистрантов ЭГ и КГ.

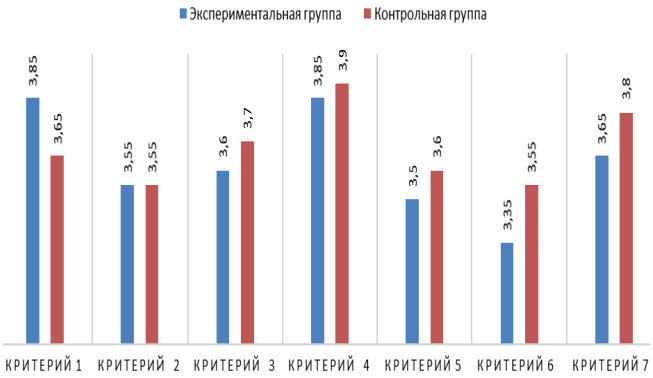


Рис. 3. Результаты уровня развития эмотивной компетенции студентов-магистрантов двух групп по семи критериям на предварительном этапе эксперимента

Далее студентам-магистрантам ЭГ было предложено подготовить цифровой скрайбинг с использованием авторского комплекса коммуникативных заданий и проблемно-ориентированных задач, ориентированных на преодоление иноязычных затруднений, предполагающих создание цифрового скрабинга и продуцирование авторской речи. Учебные тексты охватывали целый спектр вопросов современности. Студенты-магистранты КГ создавали ручной скрабинг (в традиционном формате), используя упражнения из материалов, предусмотренных курсом.

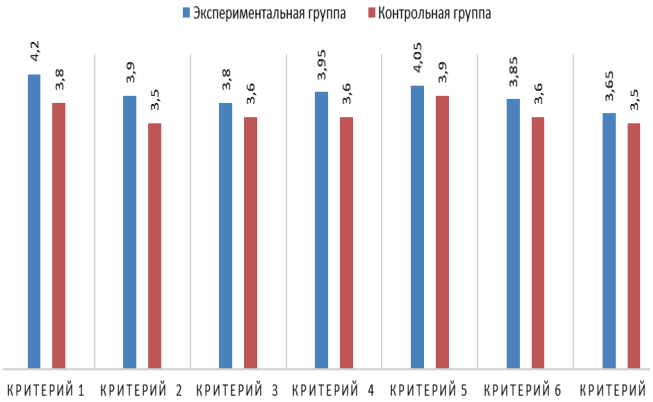


Рис. 4. Результаты уровня развития эмотивной компетенции студентов-магистрантов двух групп по семи критериям на итоговом этапе эксперимента

На рис. 4 представлено состояние показателей магистантов-студентов после проведения педагогического эксперимента. Показатели студентов-магистрантов ЭГ выше результатов КГ по всем семи критериям оценивания. Формирующий эксперимент показал свою эффективность.

Технология скрайбинга может стимулировать студента-магистранта на достижение значимого результата выполняемого учебного задания и представляется перспективной. В основу конструирования технологии скрайбинга, способству-

ющего развитию иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по соответствующей дисциплине в современной образовательной среде высшей школы, положен поэтапный комплекс иноязычных эмоциогенных коммуникативных упражнений, заданий и задач, ориентированных на преодоление иноязычных эмоциогенных затруднений. Приведен обобщенный опыт имплементации в современной иноязычной образовательной среде разработанной нами контаминации технологии скрайбинга и технологии искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по иностранному языку. Авторами проведенного исследования сделан вывод о перспективности использовании контаминации технологии скрайбинга и технологии искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по иностранному языку.

В качестве перспективы исследования может быть отмечено усовершенствование и апробирование контаминации технологии скрайбинга и технологии искусственного интеллекта как инструментов развития эмотивной компетенции студентов-магистрантов на практических занятиях по иностранному языку в современной образовательной среде.

Библиографический список

1. Вишневская О.Н., Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В. Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; № 2 (27): 74–82.
2. Абалян Ж.А. Электронная платформа взнания, виртуальная реальность и Chat GPT как средства реализации персонализированного подхода в процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 5–8.
3. Неустроева М.И. Использование скрайбинга в начальной школе. *Вестник науки и образования*. 2018; № 17 (2): 51–53.
4. Трегубова Г.В. Развитие творческого мышления на уроках русского языка. *Начальная школа*. 2015; № 6: 443.
5. Грушина Т.П. Применение скрайбинг-технологии на уроках географии. *Вестник МГПУ*. 2019; № 3 (35): 75–80.
6. Седина О.В., Жукова С.Ю., Иванова С.В. Скрайбинг как метод визуализации учебного материала. *Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации*. 2020: 485–486.
7. Забалуева Я.А. Использование интерактивного метода «сторителлинг» в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста. *Современные тренды образования*. 2022: 9–12.
8. Хамхоева Х.И., Кодзоева Л.С., Муцольгова К.В. Целесообразность использования веб-скрайбинга на уроках русского языка в младшей школе. *Вестник науки*. 2024; № 3 (72): 376–380.
9. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022; № 14 (3): 69–82.
10. Чернышов С.В., Шамов А.Н. *Теория и методика обучения иностранным языкам*: учебник. Москва: КноРус, 2022.
11. Курникова Е.П. Формирование эмотивной языковой компетенции у обучающихся неязыковых специальностей. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации* (XIII). 2021: 282–285.

References

1. Vishnevskaya O.N., Voroncova A.V., Voroncov D.B., Samohvalova A.G., Tihomirova E.V. Udovletvorennost' studentov organizaciej distancionnogo obucheniya v vuze v period samoizolyacii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; № 2 (27): 74-82.
2. Abalyan Zh.A. `Elektronnaya platforma vznaniya, virtual'naya real'nost' i Chat GPT kak sredstva realizacii personalizirovannogo podhoda v processe izucheniya inostrannogo yazyka v professional'noj sfere v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 5-8.
3. Neustroeva M.I. Ispol'zovanie skrajbinga v nachal'noj shkole. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2018; № 17 (2): 51-53.
4. Tregubova G.V. Razvitie tvorcheskogo myshleniya na urokah russkogo yazyka. *Nachal'naya shkola*. 2015; № 6: 443.
5. Grushina T.P. Primenenie skrajbing-tehnologii na urokah geografii. *Vestnik MGPU*. 2019; № 3 (35): 75-80.
6. Sedina O.V., Zhukova S.Yu., Ivanova S.V. Skrajbing kak metod vizualizacii uchebnogo materiala. *Dostizheniya fundamental'noj, klinicheskoj mediciny i farmacii*. 2020: 485-486.
7. Zabalueva Ya.A. Ispol'zovanie interaktivnogo metoda «storitelling» v razvitii svyaznoj rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Sovremennye trendy obrazovaniya*. 2022: 9-12.
8. Hamhoeva H.I., Kodzoeva L.S., Mucol'gova K.V. Celesoobraznost' ispol'zovaniya veb-skrajbinga na urokah russkogo yazyka v mladshej shkole. *Vestnik nauki*. 2024; № 3 (72): 376-380.
9. Kotlyarova I.O. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022; № 14 (3): 69-82.
10. Chernyshov S.V., Shamov A.N. *Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnik. Moskva: KnoRus, 2022.
11. Kurnikova E.P. Formirovanie `emotivnoj yazykovoj kompetencii u obuchayuschihsya neyazykovyh special'nostej. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii* (XIII). 2021: 282-285.

Статья поступила в редакцию 03.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-120-122

Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*

COMMUNICATIVE POTENTIAL OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGICAL BASE AMONG LAW ENFORCEMENT SPECIALISTS IN HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article notes the relevance and importance of studying foreign language terminology of jurisprudence in the educational process at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in foreign language classes. While considering the concept of a "term", its generally accepted semantics and legal context are taken into consideration, which is an important task when teaching the conceptual framework. The authors distinguish between branch and interbranch units, which facilitate a multifaceted study of specific education (morphology, syntax, etc.) and the functioning of legal terminology in the professional activities of police officers. In addition, the distinctive features of the English legal terminology are given and effective methods for studying it are proposed in practical classes in a foreign language at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors come to the conclusion that mastery of terminology in the field of jurisprudence is a basic criterion for the development of general professional competencies among police officers.

Key words: **language for special purposes, legal term, terminological system, structural models, formation**

Е.В. Пестова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
С.В. Калашникова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт5 МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

В статье отмечается актуальность и важность изучения иноязычной терминологии юриспруденции в образовательном процессе в вузах МВД России на занятиях по иностранному языку. Рассмотрение понятия «термин» с учетом его общепринятой семантики и юридического контекста является важной задачей при обучении понятийной базе. Авторы различают отраслевые и межотраслевые терминологические единицы, что способствует многостороннему изучению специфического образования (морфология, синтаксис и др.) и функционирования юридической терминологии в

профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Кроме этого, приводятся отличительные особенности английской юридической терминологии и предлагаются эффективные методы её изучения на практических занятиях по иностранному языку в вузах МВД России. Авторы приходят к выводу, что владение терминологическим аппаратом в сфере юриспруденции является базовым критерием сформированности общих профессиональных компетенций у сотрудников ОВД.

Ключевые слова: **язык для специальных целей, юридический термин, терминологическая система, структурные модели, формирование**

В настоящее время наблюдается возрастающая роль изучения иностранного языка в профессиональной деятельности (language for specific purposes) ввиду расширения коммуникативных возможностей в сфере профессионального дискурса. Проблема обучения иноязычной терминологии специальности является важнейшим элементом приобретения профессии. Понятие «термин» содержит в себе содержание самого понятия. Многие авторы научного исследования (С.П. Хижняк, О.С. Ахманова, А.А. Реформатский) описывали различные свойства терминов и пытались выделить терминоведение в отдельную лингвистическую дисциплину, но проблема осталась: какие лексические единицы можно считать терминами, как их классифицировать и изучать?

Цель исследования состоит в комплексном теоретическом анализе терминологии английской правовой системы, особенностей появления, функционирования лексических единиц в отраслевом и межотраслевом юридическом контексте и ее возможностей эффективного изучения сотрудниками ОВД на практических занятиях по иностранному языку.

Задачи исследования заключаются в сравнении терминологических систем русского и английского языков (состав терминов, способы их формирования и употребления в юридической практике) и определении эффективности методов их обучения при формировании знаний, умений и навыков обучающихся для выполнения служебных профессиональных задач.

Научная новизна работы состоит в том, что при формировании общих профессиональных навыков сотрудников ОВД учитываются их иноязычные коммуникативные компетенции владения языком специальности при выполнении служебных задач в профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении характеристики английской и русской терминологии в письменной и устной речи, а также в сравнительном анализе особенностей её перевода.

Практическая значимость определена местом изучения иноязычной терминологии в процессе обучения иностранному языку специальности. Кроме того, предложена методика по обучению терминов в соответствии с их синтаксическим, морфологическим и лексическим своеобразием.

Овладение профессиональной терминологией составляет основу изучения профессии через иностранный язык, где точность интерпретации понятий имеет ключевое значение. Изучение юридических терминов имеет ряд специфических особенностей, так как они могут относиться к различным отраслям права, иметь свои особенности и нюансы перевода (insure/ensure). Однако все элементы юридической терминологии имеют тесную связь между собой как в отдельной категории, так и в системе общего права. Юридическая терминология относится к специфическим формам языка, которая используется юристами, сотрудниками ОВД и другими представителями. Кроме этого, она является уникальным объектом исследования, так как характеризуется разнообразием сфер применения.

Изучение иностранного языка будущими юристами представляется очень важным этапом в их образовании. Знание и владение иностранным языком не только на общебытовом уровне, но и языком специальности является одним из требований академической подготовки. На протяжении многих лет приоритет в преподавании английского языка отдавался грамматике, изучению лексики, чтению и литературному переводу. Однако в последние годы акцент смещается на формирование практических навыков, и преподавание приобретает функционально-прикладной характер.

Большая часть ответственности за текстовый эквивалент лежит на переводчике, который является единственным, кто способен судить о конкретной коммуникативной ситуации, оценивать роль целевого текста и общую цель его переводческих усилий. Чего он может ожидать, чего он должен требовать от юридических словарей, глоссариев или терминологических баз данных – так это информации о терминах и понятиях, на основе которых он может принимать свои текстовые решения: чем лучше информация предоставлена, тем лучше и более обоснованным будет его выбор. Юридические словари следует рассматривать как инструмент, поддерживающий интеллектуальный процесс принятия решений переводчиком [1].

Изучение юридической терминологии может осуществляться как комплексно, так и учитывая особую иерархию лексических единиц, образующих единое семантическое поле. Одним из отличительных критериев связи терминов, пронизывающих все уровни системы, являются словосочетания определенного типа: существительное + предлог + существительное (abuse of discretion, crime of violence, inventory of property, privacy of correspondence). Другой важный отличительный признак сущности юридической терминологии – это существование антонимических выражений (defendant – claimant). Оба эти признака подразумевают осуществление системного подхода к изучению отраслевой терминологии специальности [2].

При преподавании иностранного языка сотрудникам ОВД в вузах МВД России обращается особое внимание на специфику перевода юридической терминологии, так как юридический текст имеет строгую организацию и структуру и сохраняет их при переводе. Поэтому овладение обучающимся правовой лексикой и умением её правильно переводить является одним из важных условий подготовки к профессиональной деятельности.

Согласно Британской юридической комиссии, существует 70 видов текстов, которые используются в юридической практике. Разнообразие жанров объясняется огромным наличием источников права и развитием всей англо-саксонской юридической системы, включающей в себя черты американской и британской систем.

Такое разнообразие жанров представляет определенную проблему, так как русский язык лишен такой терминологической юридической базы, в отличие от английского языка, обладающего развитой терминосистемой для обозначения юридических понятий. В английском языке существует огромное количество синонимичных терминов, имеющих одинаковое или близкое значения, что приводит к проблеме перевода безэквивалентной лексики. Отсутствие реалий объясняется разным происхождением языков, обусловленным различными историческими и социокультурными факторами. При переводе безэквивалентных юридических терминов можно пользоваться методом транскодирования (например, solicitor – солиситор, адвокат; auditor – аудитор; motive – мотив), методом описательного перевода (например, misdirection – ошибка в суде при инструктировании присяжных; depositions – письменные показания, взятые под присягой) [3].

На протяжении 600 лет французский язык был официальным языком Англии и использовался на судебных процессах, а на латыни велась деловая документация. Поэтому латинизмы до сих пор могут являться источниками появления новых юридических терминов как в устной, так и в письменной речи. Это говорит о том, что активные заимствования из этого языка до сих пор имеют решающее значение для формирования и пополнения лексикой юридической терминологической системы. Большое количество латинизмов являются юридическими терминами, которые были введены в другие языки на разных этапах исторического и языкового развития (de facto, de jure, status quo, a priori, a contractor).

Все специальные юридические понятия можно разделить на две группы:

а) юридические общеупотребительные терминологические единицы, входящие в язык юриспруденции;

б) терминологические единицы, относящиеся только к юридическому языку [4].

Важную роль в процессе стандартизации терминов, используемых в нормативно-правовой документации, играете классификация. Исходя из этих двух групп, при обучении юридической терминологии на занятиях по иностранному языку мы придерживаемся классификации, разработанной доктором юридических наук А.С. Пиголкиным, которая устанавливает вертикальные и горизонтальные принципы. Вертикальная терминология закреплена в конституции и содержит общеправовую терминологию, объединяющую термины во всех отраслях законодательства (уголовное, гражданско-процессуальное и т. д.). Они обозначают более широкие понятия: democratic state, state organ, citizens и т. д.). Горизонтальная терминология включает виды отраслевых и межотраслевых понятий, которые могут встречаться в одной конкретной или в нескольких конкретных отраслях (considerable damage, wrongdoing, tort, plaintiff, liability, prosecution, verdict, bail и т. д.).

Анализируя наш учебно-методический материал, мы можем сказать, что большинство юридических терминов (85%) односоставные, 12% составляют отраслевые термины и только 3–4% из них составляют сложные структуры (compound units) [5].

На практических занятиях по иностранному языку мы составляем учебные словари-минимумы юридических терминов, которые используются в дальнейшей аудиторной и внеаудиторной работе. Те понятия, которые входят в первую группу, составляют основную массу лексических единиц в языке права. Что касается второй группы, то доля таких терминологических единиц составляет одну треть из всех предъявленных словарных статей. На занятиях по иностранному языку ведётся работа по формированию разных групп понятий, связанных друг с другом, с правовой средой и, наконец, с конкретным аспектом реальной жизни или объектом регулятивных усилий. Это позволяет нам сравнивать юридические понятия и устанавливать связь не только между отдельными понятиями, но и между группами понятий.

Обучение англоязычной терминологии имеет ряд особенностей (морфологических, лексических, синтаксических и др.), что выражается в следующем:

1. Разночтение в переводе профессиональных терминов, имеющих другое семантическое значение в повседневной речи юриста и в документации.
2. Наличие особенных местоимений во избежание повторяющихся структур (thereof, thereafter, whereof).
3. Использование Present Simple для выражения действия в будущем (The mortgagee agrees to pay off the sum of $200 monthly).
4. Ограниченная пунктуация.
5. Использование идиом со смыслом «Sod's law», «on a case-by-case basis».

6. Активное использование глаголов shall/may не в прямом их модальном значении.

7. Сложное синтаксическое построение предложение с пассивным и активным залогом, сложноподчиненных предложений с повторами и перечислениями (It was decided by the arbitration board that mistakes were made by the supervisor).

8. Громоздкие абзацы, состоящие из одного предложения;

9. Отсутствие двоякого толкования идеи [6].

Осуществляя учебную деятельность на занятиях по иностранному языку в вузах МВД России, преподаватель разрабатывает стратегию работы с юридическим текстом (особенно где параграф = одно предложение). Сначала обучающиеся читают предложение целиком для того, чтобы иметь представление о его содержании. Затем предложение разбивается на части при соблюдении синтаксической структуры и пунктуации, и начинается поиск связи между идеями. Обращаясь к точности и конкретике терминов, отмечаем, что юридическая информация лишена красивых оборотов и метафорических смыслов, а поэтому передает информацию эмоционально нейтрально. Приведем примеры из уголовного права, термины которого похожи по смыслу: rob-burgle – hijack-shoplift-steal; misdemeanor-felony; kill-murder-slay-assassinate [7].

Работа с юридическим иноязычным текстом позволяет развивать критическое мышление у обучающихся и умение анализировать, что является важным в понимании правовых терминов и построении убедительных аргументов при развитии устной и письменной речи на иностранном языке. Кроме этого, критическое мышление предполагает объективную оценку и анализ информации, выявление основных предположений и разработку логических и аргументированных доводов. Кроме этого, аналитические навыки имеют решающее значение для анализа правовых проблем и применения правовых принципов в конкретных случаях. Чтобы развить и улучшить навыки критического мышления и анализа в контексте права, используются следующие методы:

1. Проведение мини-лингвистических исследований для развития поиска дополнительных источников информации (работа с сайтами, например).

2. Вовлечение обучающихся в обсуждение на занятии и рассмотрение альтернативных точек зрения для создания среды совместного обучения.

3. Применение проблемного метода поиска истины на основе ситуации.

4. Проведение совместных занятий с преподавателями юридических дисциплин по методу CLIL. Вопросы для обсуждения предоставляют возможность для расширения кругозора обучающихся.

5. Развитие профессиональной компетенции путем заучивания и использования в речи латинских правовых изречений.

6. Включение в учебный процесс аутентичных юридических диалогов, речи и записей судебных заседаний для лучшего понимания иноязычной профессиональной оригинальной лексики [8].

Таким образом, правильное употребление лексических единиц, называющих специальные понятия (термины), необходимо для освоения языка специальности. Взаимодействие и взаимозависимость терминов, а также их лексико-понятийная соотнесенность позволяют рассмотреть терминологию как интегральную систему, служащую языковой иноязычной основой в приобретении научных знаний обучаемых. Юридическая терминология является базой при обучении иностранному языку, которая облегчает обучающимся процесс понимания и перевода текста. Кроме того, изучение и применение правовых лексических единиц играет особую роль в процессе обучения и познания, так как их неуместное использование без понимания значения слова ведет к искажению точной передачи и восприятию терминологических единиц в правовой сфере.

Изучение языка права отражает актуальные и современные экономические, политические, правовые и культурные тенденции общества и способствует профессиональному становлению сотрудника ОВД. Грамотное решение служебных задач тесно связано со сформированными компетенциями профессионального взаимодействия и владения языком для специальных целей, что приводит к осмысленному поиску терминологических соответствий в иноязычной и русской правовых терминологических системах.

Ценностное понимание изучения особенностей функционирования юридических терминов в профессиональной деятельности сотрудника ОВД является важным и перспективным этапом в формировании и развитии его профессиональных качеств.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1981.
2. Комлев Н.Г. Термины и истина. *Терминоведение*. Москва, 1996; № 1-3: 23.
3. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
4. Бессараб Т.П. Иностранный язык как способ профессиональной подготовки студентов-юристов. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы VII Международной научной конференции. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015: 136–138.
5. Пиголкин А.С. *Язык права*. Москва, 1990.
6. Шамлева Г.Х. Специфика английской юридической терминологии. *Педагогическое образование и наука*. 2009; № 5.
7. Медведева Л.Г. *Формирование иноязычного профессионально ориентированного тезауруса у студентов юридической специальности*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
8. Хижняк С.П. *Формирование и развитие терминологии в языковой системе (на материале юридических терминов)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Саратов, 1998.

References

1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1981.
2. Komlev N.G. Terminy i istina. *Terminovedenie*. Moskva, 1996; № 1-3: 23.
3. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
4. Bessarab T.P. Inostrannyj yazyk kak sposob professional'noj podgotovki studentov-yuristov. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Samara: OOO "Izdatel'stvo ASGARD", 2015: 136-138.
5. Pigolkin A.S. *Yazyk prava*. Moskva, 1990.
6. Shamleva G.H. Specifika anglijskoj yuridicheskoj terminologii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009; № 5.
7. Medvedeva L.G. *Formirovanie inoyazychnogo professional'no orientirovannogo tezaurusa u studentov yuridicheskoj special'nosti.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
8. Hizhnyak S.P. *Formirovanie i razvitie terminologii v yazykovoj sisteme (na materiale yuridicheskih terminov)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-122-126

Pichueva A.V., *senior teacher, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: pichueva_av@surgu.ru*

TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING IN A BLENDED LEARNING FORMAT IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY DEVELOPMENT. The article deals with a problem of teaching writing skills to non-linguistic students studying English as a foreign language (EFL) in the context of the development and dissemination of widely available AI-based text generation tools. The objective of the study is to identify forms of organising the process and evaluating the results of teaching writing that will stimulate students to independently perform writing tasks, avoiding misuse of AI tools, and therefore contribute to the formation of their EFL writing skills. The study is conducted at Surgut State University; the results of content analysis of students' written works performed with the neural network tool Quillbot AI Detector are used to develop recommendations on the choice of content, wording of written tasks, and methods of preparing students for their independent performance. The results of the study have practical significance, as they can be used in designing educational programmes and developing teaching materials that will help students form their foreign language communicative competence more effectively.

Key words: **foreign languages, writing skills, blended learning, artificial intelligence, AI tools**

А.В. Пичуева, *ст. преп., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: pichueva_av@surgu.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ФОРМАТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается проблема обучения студентов неязыковых направлений письму как одному из видов иноязычной речевой деятельности в ситуации развития и распространения общедоступных инструментов генерации текстов на основе искусственного интеллекта. Целью исследования является выявление таких форм организации процесса и оценки результатов обучения письменной речи, которые будут стимулировать студентов к самостоятельному выполнению письменных заданий и способствовать формированию умений письма на иностранном языке. Исследование проводилось на базе Сургутского государственного университета; по результатам контент-анализа письменных работ студентов с помощью нейросетевого инструмента Quillbot AI Detector были разработаны рекомендации по выбору содержания, формулировок письменных заданий и методов подготовки студентов к их самостоятельному выполнению. Результаты исследования имеют практическую значимость, так как могут быть использованы при проектировании образовательных программ и разработке методических материалов, которые помогут студентам более эффективно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: **иностранные языки, навыки письменной речи, смешанное обучение, искусственный интеллект, инструменты на основе ИИ**

Стремительное развитие технологий на основе искусственного интеллекта (ИИ) становится причиной трансформационных изменений во многих сферах интеллектуальной деятельности человека, в том числе и в образовании. Преподаватели и администраторы образовательных учреждений сталкиваются с необходимостью адаптировать методы преподавания и оценки результатов обучения к этим изменениям.

Некоторые виды учебной деятельности, традиционно применяемые в практике образовательного процесса в вузах, оказываются особенно уязвимы для неэтичного использования нейронных сетей – больших языковых моделей, которые генерируют ответы на запросы пользователей на основании анализа огромного числа созданных людьми текстов, внесенных в их базы данных. В первую очередь под угрозой недобросовестного применения инструментов ИИ находятся различные письменные виды работ – от эссе до дипломных работ, и если в ряде дисциплин есть возможность перехода на оценивание результатов обучения другими способами, без применения письменных заданий, то в случае с иностранными языками полный отказ от письменных заданий невозможен, поскольку письмо относится к одному из видов речевой деятельности наряду с говорением, аудированием и чтением, обязательно осваиваемых в процессе обучения языку. Актуальность данного исследования определяется необходимостью поиска новых методов обучения иноязычной письменной речи и оценки его результатов в условиях широкого распространения инструментов генерации текстов на основе искусственного интеллекта. Целью исследования стало выявление таких форм организации процесса обучения и оценивания письменных работ, которые будут мотивировать студентов к самостоятельному их выполнению, способствуя формированию умений письма. Для достижения данной цели были поставлены задачи: проанализировать письменные работы студентов на предмет использования инструментов ИИ при их выполнении; определить виды заданий и формулировки инструкций к ним, позволяющие снизить вероятность генерации готовых ответов при помощи нейросетей; выработать рекомендации по выбору содержания, формулировок письменных заданий и методов подготовки студентов к их самостоятельному выполнению. Исследование проводилось на базе Сургутского государственного университета, в ходе исследования применялись методы сравнения, контент-анализа продуктов деятельности при помощи нейросетевого инструмента Quillbot AI Detector [1]. Научная новизна исследования определяется недостаточной изученностью возможностей и ограничений применения инструментов на основе искусственного интеллекта в сфере образования. Результаты исследования обладают практической значимостью, т. к. могут быть использованы при составлении образовательных программ и разработке учебных материалов, которые помогут студентам более эффективно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Обучение письму и письменной речи является одним из важных аспектов преподавания иностранных языков. Следуя принципам преемственности, обеспеченным федеральными государственными образовательными стандартами РФ, формирование умений письменной иноязычной речи начинается на этапе среднего общего образования и продолжается в вузе, где оно выходит на новый уровень, когда письмо становится не просто одним из способов контроля усвоения полученных знаний, а элементом формирования универсальной коммуникативной компетенции, т. е. способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [2], что «включает в себя умение составлять и заполнять различные документы (заявление, анкета, бланк), писать неофициальные и официальные письма, составлять план, тезисы, резюме, аннотацию по прочитанному тексту, написать реферат» [3, с. 50]. Кроме того, сегодня уже на начальном этапе обучения в вузе студенты привлекаются к научно-исследовательской деятельности, а общепризнанным языком международного общения в научной сфере является английский. Как отмечает Е.А. Горбаренко [4, с. 56], молодому исследователю, стремящемуся стать частью международного научного сообщества и повысить свой статуса ученого, необходимо публиковать результаты своих исследований в англоязычных журналах. Однако при столь высоких ожидаемых от выпускников вузов результатах обучения, по наблюдениям В.А. Дугарцыреновой [5, с. 107], студенты старших курсов неязыковых вузов все еще не готовы к написанию научных работ на иностранном языке, так же, как и преподаватели, зачастую не владеют достаточным набором методик их подготовки к этому виду работы. Сложности в обучении письму при обучении английскому языку как иностранному отмечают и зарубежные исследователи [6, с. 229; 7, с. 129].

К сложностям обучения письменной иноязычной речи можно отнести следующие: недостаток языковых и речевых умений в области грамматики, лексики, словообразования, стилистики; недостаток исследовательских и аналитических компетенций [5, с. 107–108]; сложности применения имеющихся знаний; ограниченность знаний и опыта для освещения предложенной темы письменной работы; невладение стратегиями письма; отсутствие интереса и мотивации к выполнению письменных заданий; недостаток времени на аудиторных занятиях для отработки навыков письма [7, с. 130]; негативное отношение к письму, возникающее из-за сложности предъявляемых требований и приводящее к возникновению «беспокойства при письме» (writing anxiety, или writing apprehension), в свою очередь, ведущему к неудовлетворительным результатам обучения письму [6, с. 229].

Дополнительной сложностью при обучении иноязычному письму, возникшей в недавние годы, стало появление доступных инструментов для написания текстов на основе искусственного интеллекта, самым известным из которых является ChatGPT. Отдавая должное таким инструментам как потенциально полезным, в том числе и в практике преподавания иностранных языков, исследователи и преподаватели [8, с. 126] отмечают, что эти технологии стали легкодоступным инструментом, который студенты, изучающие английский язык как иностранный, активно используют для выполнения письменных домашних заданий, зачастую превращающиеся теперь в простой процесс «копирования и вставки» сгенерированного контента без попытки его осмысления. Проблемой для преподавателей становится то, что такие сгенерированные тексты, которые включают большое количество жанров, в том числе тех, которые распространены в вузовской практике обучения письменной иноязычной речи – резюме, эссе, статьи, рефераты, трудно отличить от написанных человеком [9]. Помимо затруднений оценивания реальных результатов обучения, возникающих у преподавателей, чрезмерная зависимость обучающихся от технологий ИИ для написания текстов вредит в первую очередь самим обучающимся, т. к. может привести к снижению способностей к критическому мышлению, вредит оригинальности и креативности их идей, препятствует продуктивности мышления [9, с. 119].

При этом полный отказ от использования онлайн-технологий в пользу возврата к традиционным формам обучения в качестве решения проблемы злоупотребления технологиями ИИ представляется невозможным и несоответствующим требованиям времени. На сегодняшний день применение электронных образовательных ресурсов является обязательным, согласно положениям нормативных документов Министерства образования и науки РФ [2], и доказавшим свою эффективность при использовании набирающих популярность технологий смешанного обучения. По мнению специалистов в области лингводидактики, смешанное обучение, под которым понимается сочетание традиционных аудиторных занятий и технологий онлайн-обучения, имеет ряд преимуществ. Так, М.А. Хлыбова [10, с. 312] отмечает, что технологии смешанного обучения при обучении иностранному языку в неязыковом вузе способствуют развитию самостоятельности и стремления к самообразованию, индивидуализации и личностной ориентированности процесса обучения, более высокому уровню мотивации и заинтересованности в улучшении результатов обучения, возможности варьирования предлагаемых заданий в соответствии с потребностями и интересами обучающихся.

Таким образом, представляется важным выработка сбалансированного подхода к обучению с учетом как потенциальных преимуществ, так и препятствий, привносимых технологиями ИИ в образовательный процесс вообще и в процесс обучения иностранным языкам в частности.

Решения проблемы сохранения академической добросовестности в эпоху стремительного развития технологий ИИ в условиях смешанного обучения, могут включать следующие действия со стороны преподавателей и администрации учебных заведений:

1. Проверка представленных студентами письменных работ на использование сгенерированного ИИ контента при помощи различных онлайн-инструментов. Недостатком данного решения является большая трудоемкость подобных проверок для преподавателя [11, с. 325]. Кроме того, необходимо учитывать, что, по заключению исследователей [12, с. 8–9; 13], такие инструменты не гарантиру-

ют точного выявления сгенерированных ИИ текстов, но лишь указывают на ту или иную степень вероятности использования инструментов ИИ или долю вероятно сгенерированного контента в проверяемой работе. Специалисты российской системы «Антиплагиат», признавая несовершенство подобных инструментов, рекомендуют преподавателям в случаях подозрений на использование сгенерированного ИИ контента дополнительно побеседовать со студентом, чтобы оценить степень его владения материалом [14].

2. Предварительная разъяснительная работа со студентами об этических вопросах пользования инструментами ИИ и о возможных негативных последствиях злоупотребления ими [9, с. 3]. Исследователи указывают [15, с. 6], что как студентам, так и преподавателям необходимы четкие руководящие указания по поводу того, как использовать инструменты на основе ИИ этически допустимым способом, отмечая, что выработка таких правил потребует времени в силу новизны, широкой доступности и постоянного совершенствования данных инструментов. Полный запрет на использование инструментов ИИ в обучении иностранному языку представляется непродуктивным, учитывая проникновение этих технологий во все сферы жизни и потенциальную пользу при условии грамотного их применения. Примером использования инструментов ИИ в обучении письму может быть составление студентами запросов для генерирования текста ИИ-инструментом и последующий анализ полученных результатов с точки зрения словоупотребления, грамматики, стилистики, прагматики, исправление ошибок и доработка текста. Такой критический подход научит студентов более осознанному использованию инструментов ИИ, пониманию их ограничений, в том числе для их дальнейшей профессиональной деятельности.

3. Использование инструментов прокторинга, осуществляющих наблюдение за экраном и действиями студентов и ограничивающих возможности перехода на внешние веб-сайты или приложения, открытие файлов [9]. Студенты склонны чаще проявлять нечестное поведение в условиях онлайн-обучения в сравнении с очным обучением, особенно в ситуациях, когда имеется недостаток в мерах противодействия такому поведению [11, с. 325]. Недостатками прокторинга является необходимость наличия специального оборудования и программного обеспечения в учебном заведении, а также дополнительный стресс для обучающихся при выполнении заданий с его использованием.

4. Возвращение к формату традиционных письменных заданий и экзаменов, проводимых очно в аудитории, отказ от итоговой оценки знаний по результатам написания эссе или курсовых работ с заменой данного вида работы на исключительно практические задания, требующие непосредственной демонстрации знаний и умений. Подобная практика уже применяется в отношении некоторых дисциплин в ряде университетов Австралии и Великобритании [9]. В случае обучения иностранному языку письменная речь как раз является одним из тех необходимых умений, владение которым должны демонстрировать обучающиеся, поэтому полный отказ от письменных работ, в том числе в качестве контрольных мероприятий, был бы невозможен. Возможным решением может быть перенос акцента с суммирующего на формирующее оценивание [11, с. 326] с разбиением большого письменного задания, такого как написание эссе, на этапы или контрольные точки. При такой организации процесса обучения контролируется и оценивается не только конечный результат, но и процесс работы над задачей, что снижает возможности разных форм плагиата.

5. Более широкое использование заданий, комбинирующих вербальную и невербальную информацию в виде изображений, видео-, аудиофрагментов, усложняющих задачу генерации точных ответов при помощи ИИ [16, с. 16–17]. Стоит отметить, что это представляется временным решением, основанным на имеющихся на данный момент ограничениях технологий, которые могут быть преодолены в ближайшем будущем. Однако очевидно, что выработка новых подходов к выбору заданий и составлению инструкций по их выполнению с учетом новой технологической реальности становится необходимостью.

С целью выяснения, какие из видов письменных заданий, применяемых в курсе обучения английскому языку как иностранному, являются наиболее «устойчивыми» к применению технологий генерации текста, а какие нуждаются в пересмотре, нами были проанализировано 140 (по 20 работ каждого из 7 видов заданий) случайным образом выбранных письменных работ студентов 1 и 2 курсов Сургутского государственного университета, выполнявшихся ими в электронном курсе на платформе LMS Moodle. Работы анализировались на вероятность наличия в них сгенерированного ИИ контента при помощи бесплатного онлайн-сервиса Quillbot, который оценивается исследователями и экспертами [13; 17; 18] как один из эффективных инструментов для выявления сгенерированного ИИ контента. В этом исследовании нашей целью не был анализ успешности выполнения заданий, соответствия ответов требованиям задания, только установление факта использования инструментов ИИ. Все задания сопровождались чеклистом (рубрикой) с критериями оценивания задания, которые студенты могут/должны использовать для предварительной самооценки. С учетом возможной неточности анализа, выполненного онлайн-сервисом, самостоятельно написанными считались задания, где доля созданного человеком контента оценивалась в 70% и выше. Студентам были даны 7 заданий по написанию следующих видов текстов:

1. Короткий рассказ о себе, своих интересах, планах на будущее.
2. Личное письмо по предложенному плану.
3. Ответы на вопросы по просмотренному видео, с изложением дополнительных фактов, не представленных в видео.
4. Резюме (summary) просмотренного видео-интервью.
5. Эссе о плюсах и минусах жизни в родном городе.
6. Предложения-рекомендации о защите окружающей среды (обозначена необходимость использовать разные модальные глаголы).
7. Эссе по одной из предложенных тем (темы связаны с развитием современных технологий).

Результаты анализа представлены в виде диаграммы (рис. 1). Как видно по полученным данным, задания, требующие описание своего личного опыта, в основном пишутся студентами самостоятельно (лишь 1 из 20 работ по заданию 1 написаны с применением ИИ). Вероятно, роль сыграл и достаточно низкий уровень сложности задания в сравнении, например, с заданием 7: студенты чувствовали себя более уверенными в собственных знаниях и умениях при его самостоятельном выполнении. Также задание 3, основанное на просмотре видео, написано большинством студентов самостоятельно (14 из 20 студентов не прибегали к помощи ИИ). В то же время чем меньше в задании требуется выражение собственного мнения, описание собственного опыта, чем более оно «абстрактно», объёмно по размеру, сложно по структуре и содержанию, тем большее число студентов склонны прибегать к использованию инструментов ИИ для его выполнения (так, по заданию 7 лишь 3 из 20 студентов написали эссе полностью самостоятельно). Доля самостоятельно выполненных работ по заданию 6, где обозначена необходимость использования определенного «целевого языка», выше, чем задания 7, где не были обозначены такие ограничения. Более «персонифицированное» эссе по заданию 5 выполнено также большим числом студентов самостоятельно в сравнении с эссе в задании 7.

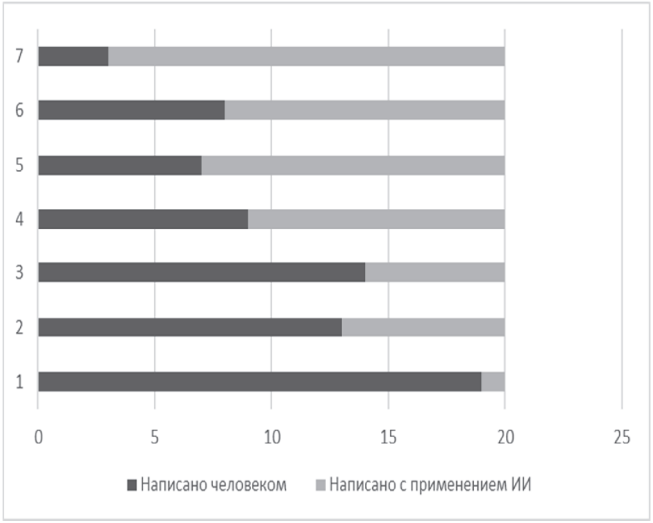


Рис. 1. Соотношение письменных работ, выполненных без применения и с применением инструментов ИИ

По результатам проведенного нами эксперимента и с учетом данных, представленных в других исследованиях, могут быть даны следующие рекомендации по разработке письменных заданий по иностранному языку, выполняемых студентами в дистанционном формате, например, в электронном курсе.

1. Относительно формулировки заданий: в формулировки письменных заданий, выполняемых студентами в электронной среде, целесообразно включать как можно больше вопросов, апеллирующих к их интересам и личному жизненному опыту, что придаст им большей коммуникативной ценности [19, с. 201], а следовательно, поспособствует появлению мотивации к их самостоятельному выполнению. Кроме того, такие тексты, основанные на уникальном персональном жизненном и эмоциональном опыте, технически труднее сгенерировать. Замечено также, что детально прописанные требования к содержанию целевого текста может облегчить задачу составления запроса для генерации текста нейросетью [20, с. 239]. Поэтому необходимо, чтобы при выполнении задания сохранялась возможность вариативности – например, в выборе аргументов, примеров, чтобы сохранить пространство для самостоятельного творческого поиска. Вариативность может также проявляться в большей профессиональной ориентированности заданий для студентов различных направлений подготовки. Включение профессионального компонента в общеобразовательный предмет, каким является дисциплина «Иностранный язык», делает язык инструментом решения профессиональной задачи, в результате чего появляется дополнительная профессиональная мотивация к его освоению [21]. Например, при написании эссе на общую тему «Защита окружающей среды» в формулировке задания можно обозначить, что студенты разных направлений должны раскрыть тему с точки зрения своего направления обучения: так, студенты-юристы могут написать про экологическое право, будущие строители – об экологичных методах строительства и т. п.

2. Относительно содержания заданий: полезно включать в задания невербальные компоненты: изображения, видеофрагменты, схемы, диаграммы и

т.ид., которые должны быть задействованы при выполнении задания (студенты должны их описать, сравнить, проанализировать, ответить на вопросы по их содержанию и т. п.), а также требования по использованию «целевого языка» (target language), то есть тех лексических, грамматических, структурных единиц, которые отрабатывались на занятиях в рамках изучаемой темы. Полезным при этом будет требовать графически выделить использованные целевые единицы в тексте, тем самым стимулируя осознанное их употребление и установление связи между выполняемой письменной работой и изученным ранее материалом.

3. Относительно подготовки студентов к выполнению заданий: в отношении письменных работ более сложного уровня, например, в рамках курсов профессионального, делового и академического английского языка, где студенты осваивают написание более «абстрактных», структурно и содержательно сложных текстов, таких как резюме (summary), аннотация, деловое письмо, эссе и т. п. Очень важна подготовительная работа: для успешного выполнения задания: обучающиеся должны владеть темой, по которой они будут писать текст; иметь достаточные языковые знания (синтаксис, лексика, структура текста); иметь понимание процесса письма – как спланировать и выполнить задание; понимать коммуникативную задачу данного типа текста и, наконец, иметь представления о контексте – об адресате сообщения, культурных особенностях и пр. [22, с. 27]. Также для формирования навыков письменной речи методически важно соблюдать алгоритм работы, включающий этапы имитации, подстановки, трансформации и репродукции [3, с. 50], поскольку, как свидетельствуют данные исследования H. Owen [23], именно недостаток знаний и умений (собственно языковых, исследовательских, критического мышления и др.) зачастую являются триггером для разного рода плагиата. Таким образом, чем тщательнее будет проведена подготовительная работа, тем больше уверенности в собственных силах при выполнении письменного задания будет у студентов.

Полагаем, что выполнение данных рекомендаций поможет усовершенствовать работу по формированию иноязычной письменной речи в условиях смешанного обучения, предполагающего эффективное совмещение синхронных и асинхронных видов деятельности как в аудиторной, так и цифровой образовательных средах. Отметим, что возможности применения инструментов ИИ в обучении иностранным языкам в силу своей новизны и постоянно происходящих усовершенствований этих технологий, являются темой, требующей дальнейшего исследования. Преподавателям предстоит освоить технологии ИИ как педагогическую инновацию и научить студентов использовать их в качестве инструмента развития собственных компетенций с пониманием их ограничений и соблюдением этических и правовых норм.

Библиографический список

1. *Quillbot Free AI Detector*. Available at: https://quillbot.com/ai-content-detector
2. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.* Available at: http://fgosvo.ru
3. Чеснокова Н.Е. Обучение письменной иноязычной речи студентов-бакалавров в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 49–51.
4. Горбаренко Е.А. Обучение академическому письму на английском языке студентов неязыковых вузов в рамках жанрово-ориентированного подхода. *Глобальный научный потенциал*. 2021; № 4 (121): 56–58.
5. Дугарцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму. *Высшее образование в России*. 2016; № 6: 106–112.
6. Challob A., Ab N., Latif H. Collaborative Blended Learning Writing Environment: Effects on EFL Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *English Language Teaching*. 2016; Vol. 9, № 6: 229–241.
7. Susilowati T. Building Fluency In Writing II Based On Micro And Macro Skills Of Writing By Using Peer Assessment. *Kodifikasia*. 2018; Vol. 12, № 1: 129–139.
8. Shakil E., Siddiq S. ESL Teachers' Perceptions about ChatGPT as a Threat to Analytical Writing Abilities of ESL Learners at Graduate Level. *Pakistan Languages and Humanities Review*. 2024; № 8 (1): 115–128.
9. Shiri A. ChatGPT and Academic Integrity. *Information Matters*. 2023; Vol. 3, № 2. Available at: https://informationmatters.org/2023/02/chatgpt-and-academic-integrity/
10. Хлыбова М.А. Особенности смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; № 2 (35): 311–313.
11. Önal A. Rethinking foreign language assessment in the light of recent improvements in artificial intelligence. *The art of teaching English in the 21st century sett*ings. Istanbul, 2023; Chapter 14: 319–337.
12. Chaka C. Detecting AI content in responses generated by ChatGPT, YouChat, and Chatsonic: The case of five AI content detection tools. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023; Vol. 6, № 2: 1–11.
13. Kar S.K., Bansal T., Modi S., Singh A. How Sensitive Are the Free AI-detector Tools in Detecting AI-generated Texts? A Comparison of Popular AI-detector Tools. *Indian Journal of Psychological Medicine*. 2024. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02537176241247934
14. «Да я честно сам писал!» – как распознать ИИ в тексте научной работы. *Антиплагиат*. 2024. Available at: https://vc.ru/antiplagiat/1202492-da-ya-chestno-sam-pisal-kak-raspoznat-ii-v-tekste-nauchnoi-raboty
15. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023; № 6 (1): 1–10.
16. Susnjak T. ChatGPT: The End of Online Exam Integrity? *arXiv*. 2022: 1-21. Available at: https://arxiv.org/pdf/2212.09292
17. Driessen K. Best AI Detector: Free & Premium Tools Compared. *Scribbr*. 2024. Available at: https://www.scribbr.com/ai-tools/best-ai-detector/
18. *QuillBot AI for improved writing (2024): complete review*. Available at: https://beingpaperless.com/quillbot-ai-for-improved-writing/
19. Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н. Мотивация к изучению иностранного языка магистрантов инженерных специальностей. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2018; Vol. 9, № 11: 190–207.
20. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 237–240.
21. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы. *Вестник Мининского университета*. 2022; № 2 (39): 5.
22. Hyland K. *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 2004.
23. Owen H. ESL students: fostering skills to avoid plagiarism. *The power of language: Perspectives from Arabia*. Dubai: TESOL Arabia. 2007: 215–231.

References

1. *Quillbot Free AI Detector*. Available at: https://quillbot.com/ai-content-detector
2. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya.* Available at: http://fgosvo.ru
3. Chesnokova N.E. Obuchenie pis'mennoj inoyazychnoj rechi studentov-bakalavrov v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 49-51.
4. Gorbarenko E.A. Obuchenie akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke studentov neyazykovyh vuzov v ramkah zhanrovo-orientirovannogo podhoda. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2021; № 4 (121): 56-58.
5. Dugarcyrenova V.A. Trudnosti obucheniya inoyazychnomu akademicheskomu pis'mu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 6: 106-112.
6. Challob A., Ab N., Latif H. Collaborative Blended Learning Writing Environment: Effects on EFL Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *English Language Teaching*. 2016; Vol. 9, № 6: 229-241.
7. Susilowati T. Building Fluency In Writing II Based On Micro And Macro Skills Of Writing By Using Peer Assessment. *Kodifikasia*. 2018; Vol. 12, № 1: 129-139.
8. Shakil E., Siddiq S. ESL Teachers' Perceptions about ChatGPT as a Threat to Analytical Writing Abilities of ESL Learners at Graduate Level. *Pakistan Languages and Humanities Review*. 2024; № 8 (1): 115-128.
9. Shiri A. ChatGPT and Academic Integrity. *Information Matters*. 2023; Vol. 3, № 2. Available at: https://informationmatters.org/2023/02/chatgpt-and-academic-integrity/
10. Hlybova M.A. Osobennosti smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 2 (35): 311-313.
11. Önal A. Rethinking foreign language assessment in the light of recent improvements in artificial intelligence. *The art of teaching English in the 21st century sett*ings. Istanbul, 2023; Chapter 14: 319-337.
12. Chaka C. Detecting AI content in responses generated by ChatGPT, YouChat, and Chatsonic: The case of five AI content detection tools. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023; Vol. 6, № 2: 1-11.
13. Kar S.K., Bansal T., Modi S., Singh A. How Sensitive Are the Free AI-detector Tools in Detecting AI-generated Texts? A Comparison of Popular AI-detector Tools. *Indian Journal of Psychological Medicine*. 2024. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02537176241247934
14. «Da ya chestno sam pisal!» – kak raspoznat' II v tekste nauchnoj raboty. *Antiplagiat*. 2024. Available at: https://vc.ru/antiplagiat/1202492-da-ya-chestno-sam-pisal-kak-raspoznat-ii-v-tekste-nauchnoi-raboty
15. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023; № 6 (1): 1-10.
16. Susnjak T. ChatGPT: The End of Online Exam Integrity? *arXiv*. 2022: 1-21. Available at: https://arxiv.org/pdf/2212.09292
17. Driessen K. Best AI Detector: Free & Premium Tools Compared. *Scribbr*. 2024. Available at: https://www.scribbr.com/ai-tools/best-ai-detector/
18. *QuillBot AI for improved writing (2024): complete review*. Available at: https://beingpaperless.com/quillbot-ai-for-improved-writing/

19. Finogenova O.N., Denisenko F.N. Motivaciya k izucheniyu inostrannogo yazyka magistrantov inzhenernyh special'nostej. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2018; Vol. 9, № 11: 190-207.
20. Voevoda E.V., Shpynova A.I. Primenenie tehnologij iskusstvennogo intellekta pri izuchenii delovogo anglijskogo (na primere pis'mennyh zadanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 237-240.
21. Voronina D.K., Shamov A.N. Professionalizaciya inoyazychnoj podgotovki studentov nelingvisticheskih vuzov: podhody, tehnologii, priemy i sposoby. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; № 2 (39): 5.
22. Hyland K. *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 2004.
23. Owen H. ESL students: fostering skills to avoid plagiarism. *The power of language: Perspectives from Arabia*. Dubai: TESOL Arabia. 2007: 215-231.

Статья поступила в редакцию 01.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-126-129

***Polskaya S.S**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: polskaya7@gmail.com*
***Kamaletdinova S.M**., senior teacher, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: svetlanamarsovna@mail.ru*

PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FACULTY AND RAISING THEIR EFFICACY. The article deals with an issue of interrelation of the faculty professional identity and the ways of increasing university teachers' efficacy further. As never before tertiary education which is currently undergoing considerable shifts, is in need for those university teachers who are capable of arranging effective and smooth teaching process, ensuring measurable results and better learning outcomes for those who are getting their degree. In contrast to traditional and oftentimes no longer valid tools which are used in order to raise the faculty efficiency, the phenomenon of professional identity of university teachers may act as a principally new and viable instrument of achieving feasible results, providing more commitment on the faculty side, ensuring better learning outcomes, safeguarding university teachers' greater degree of flexibility. Moreover, this way university teachers' willingness to implement changes and innovations in their everyday work can be enhanced. Higher professional identity awareness can also promote more goal orientation when planning and streamlining their activities

Key words: **professional identity, university teachers' professional identity, faculty professional identity, professional identity formation process, professional activity, academic setting, educational setting, innovations, goal orientation**

***С.С. Польская**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (Университет), г. Москва, E-mail: polskaya7@gmail.com*
***С.М. Камалетдинова**, ст. преп., Московский государственный институт международных отношений (Университет), г. Москва, E-mail: svetlanamarsovna@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА И ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья рассматривает вопрос взаимосвязи профессиональной идентичности преподавателей университета и роста эффективности их деятельности. Сегодня как никогда раньше высшее образование, будучи подверженным значительным изменениям, нуждается в таких представителях данной профессии, которые способны добиваться высокой результативности процесса обучения. В отличие от традиционно применяемых и зачастую уже не работающих инструментов повышения эффективности университетских преподавателей, профессиональная идентификация последних может выступать в качестве принципиально нового и чрезвычайно действенного инструмента достижения лучших результатов и большей степени самоэффективности, обеспечивая б**о**льшую степень отдачи со стороны преподающих, более успешное решение задач обучения, гибкость и готовность к изменениям и инновациям, а также большей глубине целеполаганию со стороны преподающих.

Ключевые слова: **профессиональная идентичность, профессиональная идентичность преподавателя, процесс развития профессиональной идентичности, профессиональная деятельность, университетская среда, образовательная среда, инновации, целеполагание**

Последние несколько десятилетий ученые активно занимаются вопросами профессиональной идентичности, исследуя этот феномен среди представителей самых разных профессий. Профессиональная идентичность преподавателя не стала исключением в этом отношении, при этом некоторые эксперты рассматривают ее как отдельную область исследований [1]. Большинство научных работ традиционно концентрируется на том, каким образом формируется профессиональная идентичность, каковы ее основные характеристики, а также в каком виде она существует в представлении самих университетских преподавателей [2]. Кроме того, зачастую профессиональная идентичность преподавателя рассматривается сквозь призму обучения будущих преподавателей, а в случае с преподавателями университетов данный подход не всегда может быть применим в силу того, что потенциальные «пути» вхождения именно в данную профессию могут существенно разниться.

Гораздо реже ставится вопрос о том, может ли профессиональная идентичность, ее осознание носителем каким-либо образом повлиять на эффективность деятельности представителей тех или иных профессий.

Данная корреляция особенно важна именно в отношении профессиональной идентификации преподавателей вуза: образовательная среда подвергалась и подвергается значительным модификациям, отражающим изменения в самом обществе, вследствие чего меняется и роль преподавателя университета. Результатом целенаправленной рефлексии и формирования профессиональной идентичности может стать б**о**льшая степень продуктивности деятельности преподающих, при этом качественное повышение результатов именно их работы может иметь решающее значение для выхода на современный рынок труда нового поколения молодежи. Актуальность вышеуказанной корреляции обусловлена тем, что на сегодняшний день происходит активный поиск повышения эффективности во всех сферах профессиональной деятельности, стоят задачи найти более результативные и научно обоснованные методы работы, дающие возможность ее качественного улучшения. Для университетов данный вопрос особенно важен, поскольку именно преподаватель вуза является одним из основных акторов системы высшего образования, и эффективная деятельность российских университетов в значительной степени зависит именно от них. Также рассматриваемая нами проблема выходит на передний план именно сегодня, когда динамика современного общества требует от специалистов любой области способности к постоянному саморазвитию, внесению изменений в процесс собственной деятельности, диктуя необходимость трансформаций и инноваций.

Цель данного исследования – продемонстрировать существование взаимосвязи между сформированной профессиональной идентичностью преподавателя университета и успешностью его деятельности.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

– проанализировать понимание профессиональной идентичности преподавателей высшей школы;

– выявить существующую взаимосвязь между наличием осознанной профессиональной идентичности преподавателей вуза и результативностью их деятельности.

Научная новизна работы заключается в том, что феномен профессиональной идентичности университетских преподавателей рассматривается именно в тесной взаимосвязи с качественным улучшением результатов их работы, тем самым отслеживается причинно-следственная связь, объединяющая их восприятие собственного «я» в данной профессии, отношение к ней, проявляющееся в их практической деятельности.

Исследование обладает определенной теоретической значимостью, состоящей в том, что при поиске возможностей усиления степени эффективности работы профессионалов системы высшего образования в нашем случае обосновывается целесообразность использования собственного потенциала преподавателей в виде исходящего от них же воздействия на собственную профессиональную идентификацию, а не задействование каких-либо внешних источников в этом процессе.

В практическом отношении использование данного феномена может стать важным шагом вперед в процессе выбора способов повышения эффективности представителей рассматриваемой нами профессии, учитывая, что зачастую в качестве единственного способа повышения результативности работы преподава-

теля предлагается лишь традиционное повышение квалификации, при этом последнее во многих случаях носит формальный характер и зачастую не оказывает принципиального влияния на работу преподающих, несмотря на то, что в профессиональное развитие тех, кто работает в образовательной среде, вкладываются весьма значительные средства и усилия. В большинстве случаев повышение квалификации преподающих нацелено на развитие какого-либо определенного навыка, без учета личностных характеристик участников и их задач и намерений, а также особенностей процесса преподавания той или иной дисциплины. В противовес этому формирование профессиональной идентичности преподавателя может стать значимой движущей силой, благодаря которой возможны качественные изменения деятельности: б**о**льшая целенаправленность их деятельности, повышение уровня вовлечённости в процесс работы, рост профессиональных навыков. То есть сформированная идентичность преподавателя несет в себе потенциал практического инструмента преподавательской профессии, создавая тем самым более эффективную образовательную повестку дня.

Самое понятие «идентичность» дефинируется как индивидуальное ощущение себя, определяемое а) набором физиологических, психологических и межличностных характеристик, которые присущи именно этому, а не иному индивиду; б) диапазоном разного рода причастности/принадлежности к какой-либо общности, подразумевает ощущение целостности/непрерывности или ощущение того, что индивид является на данный момент тем, кем был вчера или в прошлом году (невзирая на физические или другие изменения) (здесь и далее перевод наш – *С. П., С. К.*) [3].

С идентичностью тесным образом связана выбираемая индивидом профессия: та роль, которую мы выполняем в профессиональной сфере, в значительной степени способствует формированию и усилению нашей идентичности. Указывается, что профессиональная идентичность есть «самоотождествление с другими представителями профессиональной среды… на основе устоявшихся эмоциональных связей, обеспечивающих стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития» [4, с. 44], то есть индивид осознает себя в качестве субъекта того или иного процесса деятельности. Также профессиональная идентичность определяется как «восприятие индивидом самого себя в качестве профессионала в рамках сообщества таких же профессионалов, при этом такого рода идентичность основывается на качествах индивида, его убеждениях, ценностях, мотивах и опыте» [5, с. 104]. При этом когда человек осознает разнообразные стороны своего собственного «я» посредством отображения внутреннего мира других людей, то возникает очевидный стимул к изменению позиций по отношению к себе и собственной деятельности [6].

Эксперты подчеркивают, что «в жизни современного человека профессиональная деятельность выполняет важные, а порой – незаменимые функции… профессиональный труд является ведущей деятельностью психического развития человека, что, по-видимому, можно рассматривать в качестве его общей, универсальной, обязательной функции» [7, с. 29]. Дж. Холланд (J. Holland), рассматривал профессиональную идентичность как наличие у человека «четкой и устойчивой картины своих целей, интересов и талантов» [8, с. 5]. Как образно пишут исследователи, профессиональная идентичность есть та призма, посредством которой мы понимаем самых себя и свое профессиональное сообщество [9]. Она же есть неотъемлемая составляющая нашей «общей» идентичности, дополняемая нашим положением в рамках того общества, в котором мы существуем, взаимодействием с другими членами этого общества и интерпретациями нашего опыта. Ее развитие происходит посредством оценки индивидом собственных качеств и навыков, которые могут быть предложены в профессиональной сфере по мере накопления образовательного и профессионального опыта. При этом такого рода идентичность не должна рассматриваться как что-то раз и навсегда зафиксированное в индивиде, скорее, наоборот – профессиональная идентичность развивается в течение всей жизни, являясь предметом постоянной интерпретации собственного опыта. Как пишет в этом отношении С.А. Климов, «профессиональное самоопределение есть системообразующий центр для всей системы возможных «самоопределений» человека как субъекта деятельности и гражданина» [10, с. 82].

Профессиональная идентичность преподавателя высшей школы, в свою очередь, также рассматривается как комплексное и динамичное сочетание составляющих ее компонентов. Исследователи Р. Юань (Yuan) и А. Ли (Lee) подчеркивают, что «профессиональная идентичность преподавателя, будучи динамичной и многомерной, есть сочетание индивидуальных факторов (напр., национальная принадлежность, пол, возраст, текущая стадия жизни) и факторов окружающей среды (например, образовательная политика, политика самого университета) [11, с. 834]. Ее построение является непростой задачей для самих преподавателей, поскольку преподаватель университета не просто обучает, он принимает непосредственное участие в формировании других индивидов. При этом сам факт, что человек выбрал для себя данную профессию и стал заниматься этой деятельностью, не означает того, что данная идентичность начинает развиваться. Процесс развития профессиональной идентичности преподавателя подразумевает «интериоризацию информации, компетенций, точек зрения, профессиональных ценностей и этических стандартов, которые «сливаются» с личностными качествами преподающего» [12, с. 211]. В нашем случае это должен быть смыслообразующий процесс, стартовой точкой которого является личностная идентичность, в результате сочетания которых происходит образование комплексной системы первичных идентификаций, к которым присоединяются элементы жизненного опыта, а также опыта, полученного в процессе обучения. Таким образом, формирование профессиональной идентичности есть сочетание личностного компонента (отношения с другими людьми), «исторического» (жизненный опыт) и институционального (отнесение себя к определенной общности людей). Добавим также, что профессиональная идентичность преподавателя подразумевает формирование у последнего ответственности и лояльности по отношению к той образовательной организации, в которой данный преподаватель работает.

Исследователь П. Молина (P.Molina) указывает, что многосмысловой характер профессиональной идентификации преподавателя инкорпорирует в себе как индивидуальный, так и социальный опыт, параллельно происходит соотнесение непосредственно идентичности самого ее носителя и той идентичности, которую среда требует от него [13]. Также справедливо указывается, что профессиональная идентичность преподавателя есть «постоянный процесс осмысления и переосмысления собственного преподавательского опыта, при этом идентифицирующий себя с этой точки зрения постоянно задает себе не только вопрос «кто я сейчас?» но и вопрос «каким я хочу стать в будущем?» [14, с. 111]. Следует подчеркнуть, что профессиональная идентичность преподавателя высшей школы обладает собственной спецификой по сравнению с идентичностью других представителей системы образования: указывается, что профессиональная идентичность преподавателя носит менее теоретический и более рефлексивный характер, таким образом, не всегда подчиняясь законам здравого смысла [15]; «некоторые аспекты развития преподавательской идентичности именно для преподавателей высшей школы могут отличаться, поскольку эти люди сочетают преподавательскую деятельность с деятельностью другого рода, в частности с научной или социальной» [16, с. 329]. Также следует учитывать различные пути вхождения в данную профессию: среди университетских преподавателей мы можем видеть и тех, кто пришел к преподаванию из своей отрасли, и тех, что стал преподавать в вузе после окончания аспирантуры.

Систематический обзор исследований, посвященных профессиональной идентичности преподавателя вуза, проведенный в 2023 году З. Гредека (Gredeka) и Д. Суколовой (Sukolova) и ставивший целью охватить научные работы, посвященные профессиональной идентификации именно преподавателей высшей школы, выявил, что стабильная профессиональная идентичность преподавателя университета коррелируется не только с эмоциональным благополучием самого преподавателя, но и с качеством преподавания и даже с результатами успеваемости тех, кого обучают преподаватели [17]. Важно то, что должным образом сформированная профессиональная идентичность преподавателя высшей школы может усилить уверенность преподавателей в своем профессиональном выборе и, как следствие, укрепить намерение отдавать больше энергии и сил тому делу, которое они выбрали. Неслучайно S. Linquist и S. Wilkins с коллегами в своих исследованиях университетов делают акцент на особенностях идентичности и ролевой модели университетских ученых и педагогов, усматривая в них источник развития и трансформации университетского профессионального сообщества» [18, с. 23].

Сам процесс построения идентичности профессионала, как и постоянная «корректировка» этой идентичности по мере накопления рабочего опыта, дает преподающему способность четко определять собственные цели, должным образом оценивать уровень собственного багажа знаний и навыков, находить новые карьерные возможности. Учитывая это, мы можем предполагать существование взаимосвязи между формирующейся и осознаваемой профессиональной идентичностью преподавателя и успешностью деятельности, рассматривая данную идентичность в качестве прогнозирующего параметра построения преподавательской карьерной траектории. Преподаватели, демонстрирующие сформированную профессиональную идентификацию, более склонны оказывать необходимую поддержку обучающимся и наилучшим образом удовлетворять их потребности в обучении. Исследователи подчеркивают в этом отношении, что те преподаватели, которые осознают и эмоционально ассоциируют себя с данной профессиональной деятельностью и своей профессиональной ролью, традиционно отдают больше времени и энергии тем, кого они обучают [19]. Несомненно, это ведет к улучшению результатов учебной деятельности, что, в свою очередь, может еще больше способствовать росту степени профессиональной идентичности преподавателя. Проведенное Х. Джиа (H. Jia) и А. Деракхшан (A. Derakhshan) исследование, в котором участвовали 300 преподавателей из Китая, показало прямую взаимосвязь между тем, как преподаватели оценивают самих себя в данной роли, и между тем, насколько они готовы отдать себя данной профессии [20]. Еще более масштабный эксперимент, в котором участвовали 2 104 китайских преподавателя, привел исследователей к идентичным выводам, которые они формулируют следующим образом: «Имеется прямая взаимосвязь между профессиональной идентичностью преподавателей и их карьерными успехами и удовлетворенностью собственной карьерой, более того, при этом наблюдается эффект расширения возможностей и большая степень вовлеченности в собственную деятельность» [21].

Еще одним важным следствием влияния профессиональной идентичности преподавателя является развитие способности преподавателя адаптироваться к изменениям, в особенности к тем, которым подвергается образовательная среда: происходят значительные сдвиги в выполняемых преподавателями ролях, их

компетенциях, используемых образовательных стратегиях, оценке знаний обучаемых. Д. Бейаджаард (Beijaard) и др. подчеркивают в этом отношении, что профессиональная идентичность в полной мере способствует осознанию того, что это означает – быть преподавателем в сегодняшней системе образования, где многое изменяется слишком стремительно, и того, как преподаватели относятся к данным изменениям [22]. Как мы уже писали выше, профессиональная идентичность преподавателя, впрочем, как и идентичность любого другого профессионала, находится в постоянном развитии, и это происходит как раз по причине необходимости адаптировать свою деятельность к новым запросам общества и рынка труда.

В этом отношении профессиональная идентификация также коррелируется с инновационной деятельностью преподавателя, которая может быть определена как независимые действия индивида, выходящие за пределы предписанных ролевых ожиданий, при этом подчеркивается, что «личностные убеждения, относящиеся к способности преподавателя планировать, организовывать и выполнять свои функции, непосредственно влияют на их готовность к инновационному «поведению» [23, с. 234]. Предполагается, что сегодняшние преподаватели готовят студентов к функционированию и жизни в условиях экономики знаний, и «для того, чтобы соответствовать запросам современного общества в отношении технологических и образовательных вызовов, сами преподаватели должны практиковать инновационную деятельность, инновационное профессиональное «поведение» [24, с. 773]. Исследователи также делают важный вывод о том, что преподающие более «инновационны», если они осознают и видят значимость своей работы, при этом выказывая готовность отдавать ей значительную часть своего времени» [25]. М. Турлингс (Thurlings) и др. подчеркивают, что за инновационным поведением преподавателя стоит ряд инициирующих факторов, в частности рефлексия в отношении того, что именно важно для него самого как для профессионала, которая чрезвычайно значима для восприятия новых идей и процессов» [26].

Лучшее осознание профессиональной идентичности преподавателя также способствует большей степени ориентированности на достижение целей. Подобная ориентированность подразумевает степень сконцентрированности индивида на поставленных задачах и на конечных результатах выполнения данных задач. Существование подобного целеполагания чрезвычайно ценно для преподавателя, поскольку это направляет и упорядочивает его действия, повышает вероятность успешности выполнения намеченного, что, в свою очередь, дает обратный стимул для профессиональной идентичности преподающего, одновременно качественно повышая содержание и методы образовательного процесса, а также его результаты.

Таким образом, проведенное нами исследование в ходе решения задач лучшего понимания профессиональной идентичности и выявления возможного взаимодействия между таковой и результатами деятельности преподавателя позволило нам сделать ряд важных выводов в этом отношении. Теоретическая и практическая значимость данной работы выражена в обосновании возможности использования должным образом сформированной профессиональной идентификации преподавателей вуза для большей успешности и результативности их деятельности, при этом данный фактор может найти эмпирическое воплощение в организации процесса повышения профессиональной квалификации преподающих.

Выявлена особая роль профессиональной идентичности, которая выступает в качестве неотъемлемой части общей личностной идентификации индивидов и которая может стать источником качественного улучшения деятельности. Процесс интерпретации собственного опыта, рефлексирование в отношении текущих и будущих задач, взаимодействие с другими представителями профессии становятся важным компонентом деятельности, оказывая на последнюю непосредственное влияние, прежде всего, повышая ощущение собственной эффективности. Сформированная профессиональная идентичность преподавателя способна в значительной степени усилить удовлетворенность преподавателя собственной работой и желание оставаться в данной профессии, обеспечивая основу профессионального функционирования.

Направленность деятельности преподавателей университета на современном этапе общественного развития, характеризующемся контекстуальной сложностью и непредсказуемостью, выполняемые преподавателями функции – все это представляет собой задачи, которые не могут быть достигнуты без развития профессиональной идентичности, и преподаватели, чья профессиональная идентичность носит сложившийся характер, играют основную роль в процессе выхода российского высшего образования на новый уровень развития, в полной мере способствуя этому процессу.

Важный вывод сделан в отношении влияния профессиональной идентичности на повышение качества восприятия изменений, происходящих в сфере образования и, в частности, в высшем образовании, а также степени приспосабливаемости к инновациям в рассматриваемой нами сфере: взаимодействие между внешними факторами и сформированной в рамках профессиональной идентификации личной мотивацией индивида является источником инновационной деятельности, подразумевающей новые подходы к обучению, восприятие самих инноваций и их использование.

Также благодаря вышеуказанной взаимосвязи преподаватель больше вовлечен в процесс целеполагания, что делает его профессиональное функционирование более осмысленным и сообразным, при этом поставленные цели могут быть направлены как на повышение качества собственной работы, так и на улучшение академических показателей тех, кого преподаватели обучают.

Принимая во внимание, что б**о**льшая часть исследований фокусируется именно на самом феномене профессиональной идентичности преподавателя, на его особенностях, взгляд на взаимовлияние профессиональной идентичности и результатов деятельности преподающего может иметь особое практическое значение, выводя таковую на первый план в качестве инструмента качественного совершенствования деятельности тех, кто работает в образовательной сфере. Эффективно функционирующий преподаватель университета объединяет в себе целый комплекс умений и компетенций, демонстрируя сложное сочетание различных личностных характеристик, обширный объем знаний в своей области, при этом выполняя разнообразные задачи в рамках преподавательской деятельности, при этом стремясь и далее развивать собственные профессиональные навыки. Поскольку деятельность преподавателя напрямую оказывает влияние на результаты академической деятельности обучающихся, растущая роль профессиональной идентичности в сегодняшних условиях не вызывает сомнений: эффективная работа преподавателя оказывает позитивное длительное влияние на мышление и учебную деятельность студентов. Таким образом, относящиеся к формированию профессиональной идентификации методы и подходы могут быть инкорпорированы в процесс обучения уже самих преподавателей, а поскольку преподавательская работа подразумевает углубление и дальнейшее развитие собственных знаний и навыков на протяжении всей жизни, рассматриваемая нами концепция формирования профессиональной идентификации и относящиеся к ней решения могут быть использованы в качестве составляющей части процессов повышения квалификации преподавателей, что, несомненно, обеспечит поступательное развитие и совершенствование системы высшего образования и повышение всего спектра компетенций участников данного процесса, не требуя при этом значительных материальных затрат. Не вызывает сомнений то, что вопросы профессиональной идентичности преподавателя требуют дальнейших и более углубленных исследований, которые помогут использовать рассматриваемый нами вид идентичности еще в б**о**льших масштабах.

Библиографический список

1. Bullough R.V. Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London Falmer Press, 1997: 13–31.
2. Suarez V., McGrath. Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Paper*. 2022; 267. Available at: https://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/267-en.html
3. Identity. Personal Identity. APA Dictionary of Psychology. *American Psychological Association of Psychology. Identity/Personal*. 2018. Available at https://dictionary.apa.org/identity
4. Бахмет А.А., Разуваева Т.Н., Клочкова С.В. Структура профессиональной идентичности преподавателей высшей школы. *Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал.* 2017; № 2 (5): 42–49. Available at: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/29846/1/Razuvaeva_Struktura.pdf
5. Richter E., Brunner M. & Richter D. Teacher educational task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching & Teacher Education*. 2021; Vol. 10 (3): 101–132.
6. Кулюткин С.Г., Сухобская С.Г. *Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды.* Санкт-Петербург: РЕЙСМА, 2016.
7. Карпинский К.В. Профессиональная деятельность и развитие личности как субъекта жизни: коллективная монография. *Личность профессионала в современном мире.* Москва: издательство Институт психологии РАН, 2014: 25–58.
8. Holland J.L. *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
9. Fraser-Arnott M.A. Evolving practices and professional identity: how the new ways we work can reshape us as professionals and a profession. *IFLA Journal*. 2019; Vol. 45 (2). Available at: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0340035218810960
10. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательство «Академия», 2010.
11. Yuan R., Lee I. 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*. 2016; № 2 2(7): 819–841.
12. Qui T., Liu C., Huang H., Tian F., Gu Z., Yang S. et al. The mediating role of psychological capital on the association between workplace violence and professional identity among Chinese doctors: a cross-sectional study. *Psychology Research Behavior Management*. 2019, № 12, 209–217.
13. Molina J. *Identidad profesional docente en la neoliberalización*{Tesis de Maestría, Universidad de Granada. 2022. Available at: https://hdl.handle.net/10481/79639
14. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *In Teaching and Teacher Education*. 2004; Vol. 20 (4): 107–128.
15. Dewey J. My pedagogic creed. *The school Journal*. 1897; LIV (3): 77–80.

16. Van Lankveld T., Shoonenboom J., Volman M., Crioset G., Beishuizen J. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*. 2017; Vol. 36 (2): 325–342.
17. Gredecka Z., Sukolova D. Professional identity of university teacher: an overview of the current research. *GRANT Journal*. 2023; Vol. 10 (02). Available at: https://www.researchgate.net/publication/370183891_Professional_identity_of_university_teachers_an_overview_of_the_current_research
18. Linquist S. Academic Development: A Space, But Is It an Identity? *Professional and Support Staff in Higher Education*. Singapore: Springer, 2018: 23–37.
19. Liu Q., Geertshuts S. Professional identity and the adoption of learning management systems. *Studies in Higher Education*. 2021; Vol. 46 (3): 624–637.
20. Jia J., Derakhshan A. *Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success*. Porta Linguarum, 2023: 47–64.
21. Sun B., Zhu F., Lin S. How Is Professional Identity Associated with Teacher Career Satisfaction? A Cross-Sectional Design to Test the Multiple Mediating Roles of Psychological Empowerment and Work Engagement. International Journal of Environmental Research of Public Health. 2022; № 19 (15): 9009.
22. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. 2000; Vol. 16: 749–764. Available at: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c22576dae63
23. Hsiao H., Chen S., Chang J.C., Tu, Y.L. The Influence of Teachers' Self-efficacy on Innovative Work Behavior. *International Conference on Social Science and Humanity*. 2011; Vol. 5: 233–237.
24. Klaeijsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' innovative behavior: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018; № 62 (5): 769–782.
25. Singh M., Sarkar A. The relationship between psychological empowerment and innovative behavior: A dimensional analysis with job involvement as mediator. *Journal of Personnel Psychology*. 2012; № 11 (3): 127–137.
26. Thurlings M., Evers A.T., Vermeulen M. Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*. 2015; № 85 (3), 430– 471.

References

1. Bullough R.V. Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London Falmer Press, 1997: 13-31.
2. Suarez V., McGrath. Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Paper*. 2022; 267. Available at: https://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/267-en.html
3. Identity. Personal Identity. APA Dictionary of Psychology. *American Psychological Association of Psychology. Identity/Personal*. 2018. Available at https://dictionary.apa.org/identity
4. Bahmet A.A., Razuvaeva T.N., Klochkova S.V. Struktura professional'noj identichnosti prepodavatelej vysshej shkoly. *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal.* 2017; № 2 (5): 42-49. Available at: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/29846/1/Razuvaeva_Struktura.pdf
5. Richter E., Brunner M. & Richter D. Teacher educational task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching & Teacher Education*. 2021; Vol. 10 (3): 101-132.
6. Kulyutkin S.G., Suhobskaya S.G. *Lichnost': vnutrennij mir i samorealizaciya. Idei, koncepcii, vzglyady*. Sankt-Peterburg: REJSMA, 2016.
7. Karpinskij K.V. Professional'naya deyatel'nost' i razvitie lichnosti kak sub`ekta zhizni: kollektivnaya monografiya. *Lichnost' professionala v sovremennom mire*. Moskva: izdatel'stvo Institut psihologii RAN, 2014: 25-58.
8. Holland J.L. *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
9. Fraser-Arnott M.A. Evolving practices and professional identity: how the new ways we work can reshape us as professionals and a profession. *IFLA Journal*. 2019; Vol. 45 (2). Available at: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0340035218810960
10. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya», 2010.
11. Yuan R., Lee I. 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*. 2016; № 2 2(7): 819-841.
12. Qui T., Liu C., Huang H., Tian F., Gu Z., Yang S. et al. The mediating role of psychological capital on the association between workplace violence and professional identity among Chinese doctors: a cross-sectional study. *Psychology Research Behavior Management*. 2019, № 12, 209-217.
13. Molina J. *Identidad profesional docente en la neoliberalización*{Tesis de Maestrìa, Universidad de Granada. 2022. Available at: https://hdl.handle.net/10481/79639
14. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *In Teaching and Teacher Education*. 2004; Vol. 20 (4): 107-128.
15. Dewey J. My pedagogic creed. *The school Journal*. 1897; LIV (3): 77-80.
16. Van Lankveld T., Shoonenboom J., Volman M., Crioset G., Beishuizen J. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*. 2017; Vol. 36 (2): 325-342.
17. Gredecka Z., Sukolova D. Professional identity of university teacher: an overview of the current research. *GRANT Journal*. 2023; Vol. 10 (02). Available at: https://www.researchgate.net/publication/370183891_Professional_identity_of_university_teachers_an_overview_of_the_current_research
18. Linquist S. Academic Development: A Space, But Is It an Identity? *Professional and Support Staff in Higher Education*. Singapore: Springer, 2018: 23-37.
19. Liu Q., Geertshuts S. Professional identity and the adoption of learning management systems. *Studies in Higher Education*. 2021; Vol. 46 (3): 624-637.
20. Jia J., Derakhshan A. *Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success*. Porta Linguarum, 2023: 47-64.
21. Sun B., Zhu F., Lin S. How Is Professional Identity Associated with Teacher Career Satisfaction? A Cross-Sectional Design to Test the Multiple Mediating Roles of Psychological Empowerment and Work Engagement. International Journal of Environmental Research of Public Health. 2022; № 19 (15): 9009.
22. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. 2000; Vol. 16: 749-764. Available at: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c22576dae63
23. Hsiao H., Chen S., Chang J.C., Tu, Y.L. The Influence of Teachers' Self-efficacy on Innovative Work Behavior. *International Conference on Social Science and Humanity*. 2011; Vol. 5: 233-237.
24. Klaeijsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' innovative behavior: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018; № 62 (5): 769-782.
25. Singh M., Sarkar A. The relationship between psychological empowerment and innovative behavior: A dimensional analysis with job involvement as mediator. *Journal of Personnel Psychology*. 2012; № 11 (3): 127-137.
26. Thurlings M., Evers A.T., Vermeulen M. Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*. 2015; № 85 (3), 430- 471.

Статья поступила в редакцию 24.06.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-129-132

***Mavrina I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*
***Popkova D.V.**, senior teacher, Department of Economics and Management, Siberian State University of Water Transport (Novosibirsk, Russia), E-mail: d.v.popkova@nsawt.ru*

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE PROCESS OF FORMATION OF CREATIVE THINKING DURING THE PROFESSIONAL FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS. The article presents results of a study of the process of professional development of economic students in a university setting. One of the factors contributing to the professional development of students at a modern university, according to the authors, is formation of professional creative thinking. As a result of the study, based on an analysis of labor market requirements, educational standards and applicants' requests regarding learning outcomes, the main components of creative thinking are identified and an approach to assessing the maturity of professional creative thinking based on factor analysis is proposed. The authors also present a pedagogical model for the formation of professional creative thinking as a component of the pedagogical design of the process of professional development of students. The effectiveness of this model is confirmed by the results of an empirical study conducted at the Siberian State University of Water Transport, which is also reflected in the article. The results of this study show that the model proposed by the authors can be used in the process of professional training of students at a modern university.

Key words: **professional development, pedagogical design, pedagogical model, competency-based approach, professional competencies, universal competencies, innovative design activities, professional creative thinking**

***И.А. Маврина**, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*
***Д.В. Попкова**, ст. преп., Сибирский государственный университет водного транспорта», г. Новосибирск, E-mail: d.v.popkova@nsawt.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлены результаты исследования процесса профессионального становления студентов экономического направления в условиях вуза. Одним из факторов, способствующих профессиональному становлению обучающихся современного вуза, по мнению авторов, является сформированность профессионального творческого мышления. В результате проведенного исследования, на основе анализа требований рынка труда, образовательных стандартов и запросов абитуриентов в отношении результатов обучения выявлены основные компоненты творческого мышления и предложен подход к оцениванию сформированности профессионального творческого мышления на основе факторного анализа. Также авторами представлена педагогическая модель формирования профессионального творческого мышления как компонент педагогического проектирования процесса профессионального становления студентов. Эффективность данной модели подтверждена результатами эмпирического исследования, проведенного на базе Сибирского государственного университета водного транспорта, что также отражено в статье. Результаты данного исследования показали, что предложенная авторами модель может быть использована в процессе профессиональной подготовки студентов современного вуза.

Ключевые слова: **профессиональное становление, педагогическое проектирование, педагогическая модель, компетентностный подход, профессиональные компетенции, универсальные компетенции, инновационно-проектная деятельность, профессиональное творческое мышление**

Актуальность статьи состоит в том, что на современном этапе развития высшего образования, требующего тесного взаимодействия работодателей и вузов, педагогическое проектирование становится именно той технологией, которая позволит максимально полно учесть требования рынка труда и возможности высшего учебного заведения в процессе подготовки будущего специалиста. В этом случае профессиональное становление, приходящееся на время обучения в вузе, позволит студенту сформировать навыки и личностные качества, востребованные экономическими агентами на рынке труда. Одним из требований современных работодателей, не имеющих отражение во ФГОС и формируемых вузами образовательных программах, является творческое мышление при выполнении профессиональных задач.

Цель проводимого исследования заключается в разработке программы развития творческого мышления обучающихся современного вуза в период профессионального становления. База исследования – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет водного транспорта» (ФГБОУ ВО СГУВТ). Объектом исследования является творческое мышление в процессе профессионального становления студентов. Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы профессионального становления и развития профессионального творческого мышления студентов современного вуза.
2. Обосновать диагностический инструментарий и провести опытно-экспериментальное исследование уровня сформированности профессионального творческого мышления студентов образовательной организации.
3. Эмпирически исследовать инновационно-проектную деятельность как средство формирования творческого мышления в процессе профессионального становления студентов.

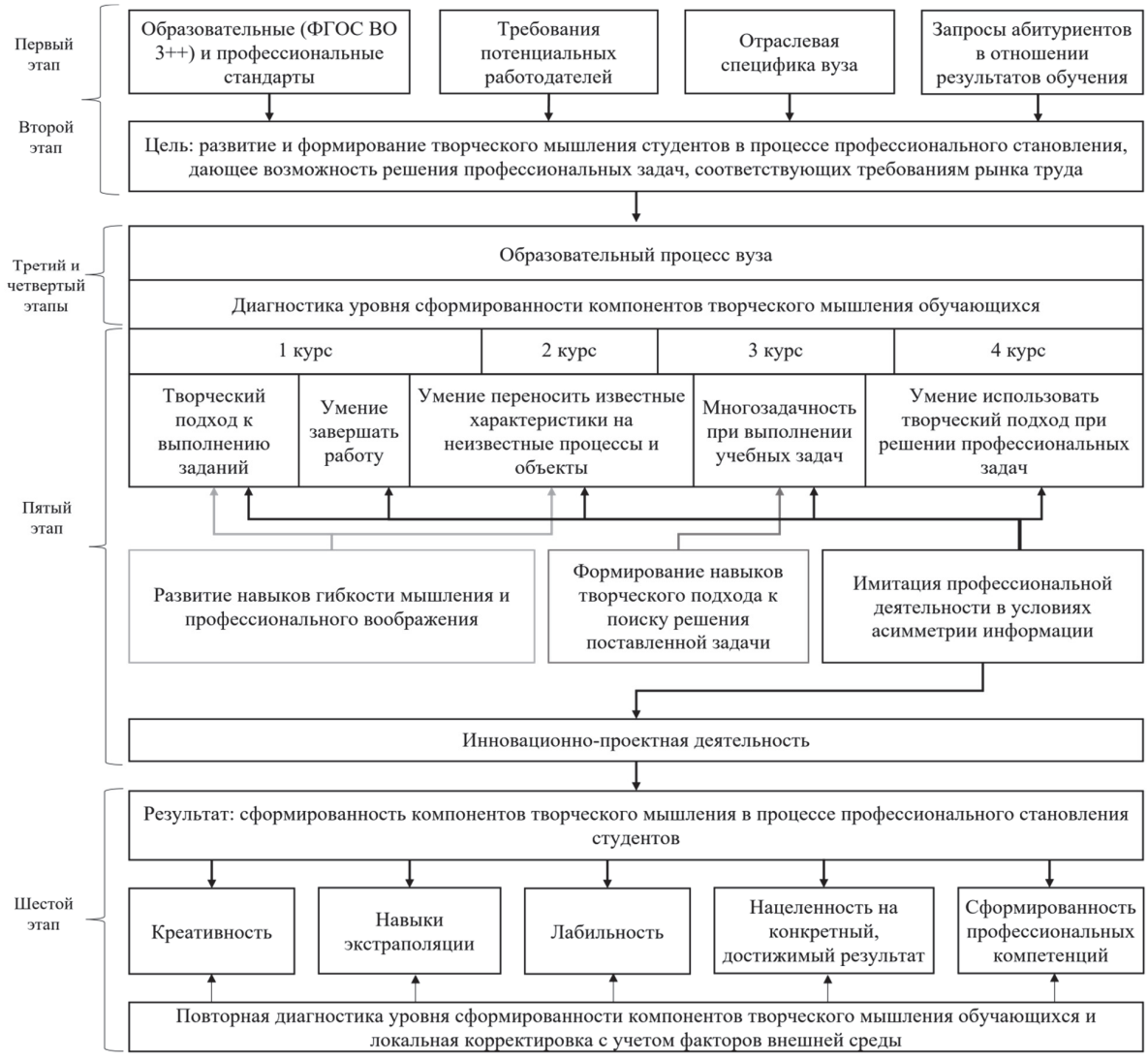


Рис 1. Модель формирования творческого мышления в процессе профессионального становления студентов на основе инновационно-проектной деятельности

4. Предложить программу развития профессионального творческого мышления обучающихся в рамках процесса формирования профессионально значимых качеств.

Научная новизна состоит в том, что на основе анализа требований рынка труда и образовательных стандартов выявлены основные компоненты творческого мышления и предложен подход к оцениванию сформированности профессионального творческого мышления на основе факторного анализа.

Теоретическая значимость заключается в том, что было расширено и дополнено понятие «профессиональное становление обучающихся вуза» с учетом современных условий функционирования рынка труда и требований потенциальных работодателей к уровню квалификации выпускников вузов.

Практическая значимость состоит в возможности применения предложенной авторами модели формирования творческого мышления как элемента профессионального становления студентов в образовательной деятельности высшей школы.

В качестве основных методологических подходов в исследовании были избраны личностно-деятельностный и проектно-целевой. Личностно-деятельностный подход позволяет раскрыть базовые характеристики учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов в период их обучения в вузе. Проектно-целевой подход позволяет осуществить проектирование программы формирования творческого мышления студентов как будущих профессионалов в соответствии с требованиями рынка труда.

Термин «профессиональное становление личности» с точки зрения необходимости соответствия каждой профессии набору психофизических качеств личности, которые формируются в процессе профессионального роста, впервые рассмотрел в 1909 году Фрэнк Парсонс в своей книге «Choosing a vocation» [1]. В настоящее время понятие «профессиональное становление» представлено в работах Э.Ф. Зеера, А.Б. Качанова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, В.Г. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Марковой, Е.Ю. Пряжниковой, Н.С. Пряжникова и других.

Самоидентификация в качестве будущего специалиста также является частью профессионального развития студентов, на что указывают в своей работе Г.Ф. Глебова и Ю.В. Грачева, понимая под профессиональным становлением студентов возможность профессионального самоопределения через участие в учебной и практической деятельности во время обучения в вузе [2].

Таким образом, процесс профессионального становления в рамках профессиональной подготовки студентов основывается не столько на предоставлении определенных профессиональных знаний, сколько на развитии на основе этих знаний умения пользоваться и создавать самостоятельно алгоритмы решения профессиональных задач, а выбор профессии, самоопределение личности, профессиональная подготовка и ее профессиональная адаптация – это взаимосвязанные этапы указанного процесса.

С целью развития творческого мышления обучающихся современного вуза в период профессионального становления нами была разработана модель, представленная на рис. 1.

В предложенной модели, разработанной на примере профессиональной подготовки студентов ФГБОУ ВО СГУВТ (направления подготовки 38.03.01 Экономика и 38.03.02 Менеджмент), в качестве основных подходов, обеспечивающих развитие и формирование компонентов профессионального творческого мышления, рассмотрены следующие: «Развитие навыков гибкости мышления», «Формирование навыков творческого подхода к поиску решения поставленной задачи» и «Имитация профессиональной деятельности в условиях асимметрии информации», что полностью соответствует запросам рынка труда и студентов в отношении востребованных профессиональных качеств работников, обозначаемых потенциальными работодателями как «профессиональное творческое мышление».

Приведем программу формирования творческого мышления обучающихся на основе представленной модели.

На первом этапе осуществляется изучение требований работодателей, абитуриентов, образовательных стандартов к квалификационным качествам студентов данного направления подготовки.

На втором этапе выявляются требования, относящиеся непосредственно к запросам потенциальных работодателей в отношении творческого выполнения профессиональных обязанностей. Далее выявляется востребованность рынком каждого из компонентов творческого мышления профессионала с точки зрения предъявляемых к работнику требований.

На третьем этапе подбирается диагностический инструментарий для выявления степени сформированности каждого из компонентов творческого мышления у студентов в соответствии с особенностями будущей профессиональной деятельности. Так, для обучающихся обозначенных ранее направлений подготовки нами были использованы следующие методики оценки сформированности компонентов творческого мышления, представленные в табл. 1. Тестирование рекомендуется проводить в течение одного учебного занятия.

На четвертом этапе проводится диагностика сформированности компонентов творческого мышления и составляет график формирования отдельных компонентов в рамках учебного процесса.

Представленная модель предполагает следующее последовательное формирование творческого мышления в процессе профессионального становления

Таблица 1

Диагностический инструментарий
для оценки сформированности творческого мышления

Компонент творческого мышления	Методика для оценивания сформированности компонента	Описание методики
«Креативность»	Опросник креативности Джонсона, адаптированный Туник [3]	оценка уровня творческого мышления методам наблюдения и самодиагностики
«Экстраполяция»	«Сложные аналогии» (методика, предложенная Э.А. Коробковой) [4]	дает возможность определить, насколько обследуемому доступно выделение сложных логических отношений и абстрактных связей
«Лабильность»	Тест Мюнстерберга [5]	позволяет оценить навыки помехоустойчивости, избирательности и концентрации внимания
	Методика исследования быстроты мышления [6]	позволяет оценить скорость выполнения поставленной задачи, вариативность подходов, теорий, гипотез
«Нацеленность на результат»	Шкала оценки потребности в достижении (методика Ю.М. Орлова) [7]	проводится оценка обследуемого в отношении мотивированности достижений, возможности достичь конкретного результата

студентов: 1 курс обучения – умение завершать работу и творческий подход к ее выполнению (компоненты «креативность» и «нацеленность на результат»); 2 курс – умение переносить известные характеристики на неизвестные процессы и объекты (компонент «экстраполяция»); 3 курс – многозадачность при выполнении учебных задач (компонент «лабильность» и «быстрота мышления»); 4 курс – все компоненты творческого мышления профессионала сформированы.

На пятом этапе подбирается и используется соответствующий обозначенным целям инструментарий. На шестом этапе проводится повторная диагностика сформированности профессионального творческого мышления обучающихся четвертого курса методом тестирования на основе факторного анализа диагностики, что дает возможность при необходимости провести локальную корректировку результатов с учетом результатов производственной практики и желаемых мест трудоустройства.

Для проверки результативности предложенной программы по формированию творческого мышления студентов в процессе их профессионального становления было спланировано и проведено эмпирическое исследование. Базой эмпирического исследования выступил ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск). Эмпирическая выборка составила 117 испытуемых, обучающихся на 1–4 курсах бакалавриата в возрасте от 18 до 22 лет, контрольная группа студентов, не обучавшихся по предложенной программе на основе разработанной авторами модели, составила 26 человек. Результаты диагностики сформированности творческого мышления обучающихся экспериментальной и контрольной групп до и после реализации программы формирования творческого мышления обучающихся представлены на рис. 2 и 3.

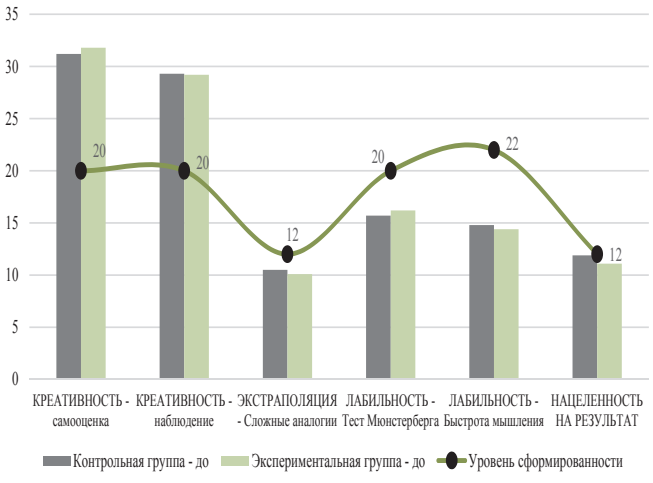


Рис. 2. Результаты диагностики до реализации программы

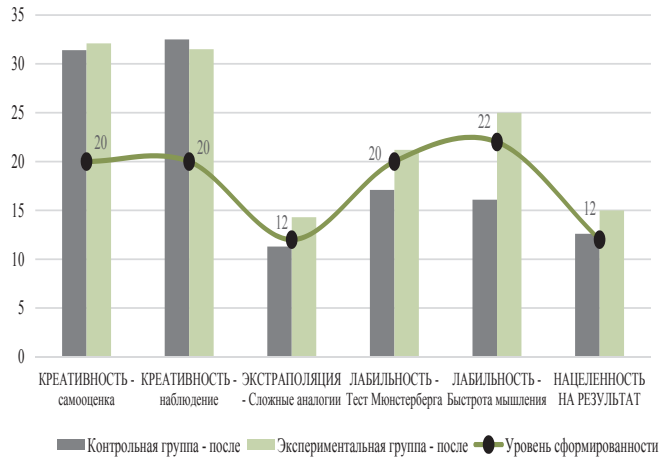


Рис. 3. Результаты диагностики после реализации программы

Уровень сформированности творческого мышления до проведения формирующего эксперимента можно оценить как недостаточный по следующим компонентам: навыки экстраполяции (10 баллов), лабильность (15 баллов) и нацеленность на конечный результат (11 баллов). В результате реализации программы формирования творческого мышления обучающихся можно констатировать сформированность всех компонентов творческого мышления у студентов экспериментальной группы.

Таким образом, необходимо отметить важность формирования профессионального творческого мышления обучающихся современного вуза как часть процесса профессионального становления, самоидентификации и вовлечения студентов вуза в будущую профессиональную деятельность. В отличие от креативности, помимо создания объекта новизны, творчество предполагает преобразование не только объекта, но и субъекта творческой деятельности. Поэтому мы полагаем, что в условиях современного вуза под творческим мышлением целесообразно понимать мышление, направленное на создание нового продукта и на новообразования в ходе собственно познавательной деятельности по его созданию, поэтому в качестве рекомендуемого подхода, позволяющего сформировать творческое мышление, необходимое для решения профессиональных задач, мы можем предложить привлечение студентов к участию в инновационно-проектной деятельности. Предложенная авторами программа может быть применена для профессиональной подготовки студентов экономического направления.

Библиографический список

1. Parsons F. *Choosing a vocation*. Boston and New York Houghton Mifflin Company, 1909.
2. Глебова Г.Ф. Исследование проблем и условий оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов (из опыта Смоленского государственного университета). *Непрерывное образование: XXI век*, 2015; № 2 (10): 48–67.
3. Туник Е. Опросник креативности Джонсона. *Школьный психолог*. 2000; № 47.
4. Рубинштейн С.Я. *Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике*. (Практическое руководство). Москва: Апрель-Пресс. 2004.
5. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. Перевод под ред. Б.Н. Северного и В.М. Экземплярского. *Хозяйство. Право*: вторая специальная часть. 1924; Выпуск 2: 109–110.
6. Ратанова Т.А., Золотарева Л.И., Шляхта Н.Ф. *Методы изучения и психодиагностика личности*. Москва: МГОПУ, 1997: 52–53.
7. Орлов Ю.М. *Мотивация поведения*. Москва: Импринт-Гольфстрим, 1997.

References

1. Parsons F. *Choosing a vocation*. Boston and New York Houghton Mifflin Company, 1909.
2. Glebova G.F. Issledovanie problem i uslovij optimizacii processa professional'nogo samoopredeleniya studentov (iz opyta Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2015; № 2 (10): 48-67.
3. Tunik E. Oprosnik kreativnosti Dzhonsona. *Shkol'nyj psiholog*. 2000; № 47.
4. Rubinshtejn S.Ya. *`Eksperimental'nye metodiki patopsihologii i opyt primeneniya ih v klinike*. (Prakticheskoe rukovodstvo). Moskva: Aprel'-Press. 2004.
5. Myunsterberg G. Osnovy psihotehniki. Perevod pod red. B.N. Severnogo i V.M. `Ekzemplyarskogo. *Hozyajstvo. Pravo*: vtoraya special'naya chast'. 1924; Vypusk 2: 109-110.
6. Ratanova T.A., Zolotareva L.I., Shlyahta N.F. *Metody izucheniya i psihodiagnostika lichnosti*. Moskva: MGOPU, 1997: 52-53.
7. Orlov Yu.M. *Motivaciya povedeniya*. Moskva: Imprint-Gol'fstrim, 1997.

Статья поступила в редакцию 23.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-132-134

Ryumina Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: ryumina_yulia76@mail.ru*
Niyazova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: aniyazova@surgpu.ru*

REFLECTIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF A TEACHER. The article is dedicated to a problem of developing inclusive competence of a teacher. The authors define the role of the reflective component in the structure of the inclusive competence of a teacher in the modern education system. The paper presents an analysis of scientific approaches to determining the structural characteristics of a teacher's inclusive competence and understanding the place of the reflexive component of a teacher's inclusive competence. An analysis of the essence of the concept and component structure of reflexive competence is carried out. The components of the reflective competence of an inclusive education teacher are determined. During the pilot study, an analysis of working curricula is carried out. The need to include in the programs of academic disciplines and practice programs the corresponding tasks for the formation of components of the reflective competence of the future teacher has been determined.

Key words: **competence, competency, inclusive education, inclusive competence, reflective competence**

Ю.Н. Рюмина*, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: ryumina_yulia76@mail.ru*
А.А. Ниязова, *д-р пед. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: aniyazova@surgpu.ru*

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена проблеме формирования инклюзивной компетентности педагога. Авторами определяются роль рефлексивного компонента в структуре инклюзивной компетентности педагога современной системы образования. В работе представлен анализ научных подходов к определению структурных характеристик инклюзивной компетентности педагога, пониманию места рефлексивного компонента инклюзивной компетентности педагога. Проведен анализ сущности понятия и компонентной структуры рефлексивной компетенции. Определены компоненты рефлексивной компетенции педагога инклюзивного образования. В ходе пилотного исследования проведен анализ рабочих учебных планов. Определена необходимость включения в программы учебных дисциплин и программ практик соответствующих задач по формированию компонентов рефлексивной компетенции будущего педагога.

Ключевые слова: **компетенция, компетентность, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, рефлексивная компетентность**

Актуальность исследования связана с тем, что очевидной реальностью современного образования во всем мире является имплементация инклюзии как фактическая реализация международных обязательств реализации прав на образование, но в то же время довольно остро в отечественной практике стоит вопрос профессиональной подготовки кадров для инклюзивного образования.

Так, К. Форлина, Д. Чемберс (Chris Forlina, Dianne Chambersb, 2011 г.) отмечают тревожный уровень отсева выпускников после получения профессионального образования в области инклюзии в Австралии. При выборе приоритетов в области инклюзии, на которых они хотели бы больше сосредоточиться, только 7,5% выпускников указали на обучение одаренных учащихся или учащихся с осо-

быми потребностями. Исследователи делают вывод о том, что все чаще ведется диалог о конкретных навыках и компетенциях, необходимых инклюзивным учителям, и все больше исследований, которые выявили, что позитивное отношение столь же важно, если не более важно, чем знания и навыки, как предпосылки для хороших инклюзивных учителей [1].

Целью исследования является анализ научных подходов к определению структурных характеристик инклюзивной компетентности педагога, пониманию места рефлексивного компонента инклюзивной компетентности педагога. Данное исследование является частью научно-исследовательской работы научного коллектива Сургутского государственного педагогического университета, задачами которого является проведение мониторинга развития инклюзивной компетентности педагогов, а также выявление и обоснование теоретико-методологических подходов, которые позволят разработать организационно-содержательную модель развития инклюзивной компетентности педагогов образовательных организаций ХМАО-Югры.

Научная новизна данной статьи определяется её способностью представить собственный взгляд на содержание и механизмы формирования рефлексивного компонента инклюзивной компетентности педагога еще на этапе профессионального образования в вузе и, соответственно выстроить более конструктивно сам процесс.

Довольно широким кругом отечественных и зарубежных исследователей в последние десятилетия определяются:

– аспекты психологического обоснования инклюзии в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Е.А. Александрова, Л.И. Белякова, и др.);

– методологическое и научное обоснование инклюзивного образования в рамках синергетического подхода (С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.);

– аспекты организации и реализации принципов инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, аспекты обеспеченности профессионально подготовленными кадрами (Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова и др.).

Несмотря на широту исследуемых вопросов в рассматриваемой области, на сегодня остается проблема недостатка в научно-методическом и кадровом обеспечении, дефицит специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение в данной области образования. Отмечается необходимость поиска средств повышения компетентности педагогов в области инклюзивного образования, изучения вопросов формирования инклюзивной компетентности педагогов как условия педагогической деятельности в области инклюзивного образования и взаимодействия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

М. Шратц выделяет пять областей, в которых должна осуществляться профессионализация учителей. Это так называемые «домены», которые сейчас занимают центральное место в научной дискуссии о профессионализации современного педагога. Среди них профессиональное сознание учителей, т. е. восприятие себя как представителя своей профессии; коллегиальность, или продуктивное профессиональное сотрудничество; способность дифференцировать, что определяет продуктивное обращение с разными субъектами образовательного процесса и эффективное взаимодействие с ними; личное мастерством педагога, возможность разрабатывать и внедрять свои методические разработки и ноу-хау, совершенствовать образовательную практику. Одним из основных «доменов» профессионализации учителей, наряду с профессиональным сознанием, коллегиальностью, способностью дифференцировать и личным мастерством, по мнению автора, является формирование рефлексивных и дискурсивных способностей, дающих возможность учителям расширять свои знания и навыки, приобретенные на работе в профессиональном общении со своими коллегами. Автор признает, что терминология крайне неоднородна, но во всех научных дискуссиях отмечается, что профессионализм и рефлексивность как «способность размышлять над определенными вопросами следует рассматривать в тесной взаимозависимости». Здесь работает формула «профессионализм через рефлексию» (Michael Schratz, 2007) [2].

На значимость рефлексии в профессионально-личностном становлении педагога указывает Эвелин Кристоф. В статье «Рефлексивная способность как основная компетенция будущего учителя» он отмечает, что рефлексия профессиональной деятельности базируется на реконструкции субъективных теорий, когда у студента собственное восприятие педагогической кризисной ситуации исследуется на предмет противоречивости и «ломается». Рефлексивные и дискурсивные способности учителя расширяют знания и навыки, приобретенные на своей работе в профессиональном общении с коллегами (Eveline Christof) [3].

Подчеркнем, что и отечественные исследования в области формирования инклюзивной компетентности педагогов все больше апеллируют к рефлексии как способности педагога к постоянному саморазвитию, профессиональному и личностному росту, условию высокого уровня профессионализма. Рефлексивная компетентность педагога определяется не только как личностное качество и способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, обращенность сознания на себя, но и как совокупность рефлексивных компетенций.

Анализируя сущностные характеристики и компонентный состав рефлексивной компетенции, обратимся к концептуальному подходу И.А. Зимней. Автор рассматривает компетенцию как совокупность качеств личности и опыта, куда входят знания, подготовки и образование и т. д., что позволяет человеку эффективно осуществлять свою деятельность [4]. Компетенции как заданные обществом нормативы в профессиональной подготовке специалистов той или иной сферы в вузе отражены в федеральных образовательных стандартах и выражены в универсальных компетенциях, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В этом смысле рефлексивная компетенция по ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование и ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) относится к категории «Самоорганизация и саморазвитие» группы универсальных компетенций (УК-6). Данная компетенция предполагает управление своим временем, выстраивание и реализацию траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Следовательно, рефлексивную компетенцию стоит рассматривать как внутреннее когнитивное образование, которое является потенциальным до того времени, пока не актуализируется в деятельности. Но между тем составляет основу формирования рефлексивной компетентности как компонента инклюзивной компетентности педагога. Рефлексивная компетентность предстает уже как интегративное и актуализированное личностное качество педагога, опирающееся на знания и проявляющееся в профессиональной деятельности. Поэтому столь важным являются условия формирования рефлексивной компетентности будущего педагога на этапе обучения в вузе, способного актуализировать имеющиеся знания в профессиональной деятельности.

Анализ подходов к сущности рефлексивной компетентности педагога (О.В. Гулеева, С.В. Данилов, Т.В. Есенкова, Г.А. Полякова, В.С. Попов, И.А. Стеценко, О.В. Сурикова, Л.П. Шустова и др.) позволил определить ряд сущностных характеристик рефлексивной компетентности педагога. В частности, отмечается, что рефлексивная компетентность педагога:

– является одним из компонентов профессиональной педагогической компетентности, результатом опыта деятельности педагога по самоанализу, самоконтролю своих действий;

– включает совокупность рефлексивных компетенций, которые основаны на комплексе знаний, умений, а также ценностном отношении;

– является личностным качеством педагога, обеспечивающим его развитие и саморазвитие;

– проявляется в готовности и способности осуществлять рефлексивную деятельность, чем и определяет творческий подход к профессиональной деятельности;

– проявляется в способности осуществлять самоконтроль своей профессиональной деятельности, адекватно оценивать собственный профессиональный уровень, преодолевать затруднения, находить результативные решения;

– позволяет прогнозировать свою будущую деятельность.

Сегодня можно говорить о многоплановости и сложности в определении сущности и структуры рефлексивной компетенции педагога ввиду довольно большого количества подходов. В связи с этим считаем целесообразным провести анализ компонентного состава рефлексивной компетенции педагога (табл. 1).

Анализ подходов позволяет определить основные компоненты рефлексивной компетентности педагога инклюзивного образования. Соотнося со структурой, определяемой И.А. Зимней как универсальной для компетенций разного плана, можно выделить следующие компоненты рефлексивной компетентности педагога инклюзивного образования:

1. Мотивационно-целевой компонент, предполагающий потребность педагога к осуществлению рефлексивной деятельности, интерес к совершенствованию своей профессиональной деятельности посредством рефлексии, и выражающийся в готовности ее осуществлять, ставить цели ее использования.

2. Когнитивный компонент предполагает владение системой знаний в области рефлексии и ее механизмов, конкретизирующихся в области педагогической рефлексии, владение аналитико-рефлексивными теоретическими и методическими знаниями.

3. Ценностно-смысловой, предполагающий ценностное отношение педагога к рефлексивным знаниям и умениям, готовность к рефлексивной деятельности, наполнение ее смыслами самосовершенствования. А также ценностное отношение к объекту приложения своих профессиональных усилий (в частности, ценности инклюзивного образования).

4. Операционально-деятельностный компонент предполагает конкретные действия, направленные на решение профессиональных задач и необходимые для этого аналитико-рефлексивные умения и владения, что позволяет педагогу совершенствовать свой опыт (соотнесение опыта с проблемами и барьерами, своими ресурсами, рисками), осуществлять его ретроспективное восстановление и перенормирование.

5. Эмоционально-волевой компонент включает регуляцию процесса и результата проявления компетентности: положительные эмоции, которые сопровождают практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе.

Таблица 1

Анализ подходов к определению компонентного состава рефлексивной компетентности педагога

Авторы	Компоненты
Т.В. Есенкова, Л.П. Шустова, С.В. Данилов, Н.И. Кузнецова, Ю.В. Кушеверская, Т.Н. Яркина	– Личностный: рефлексивность как качество личности. – Когнитивный: готовность к пересмотру и переосмыслению своего прошлого профессионального опыта с опорой на знания. – Операциональный: владение рефлексивными умениями и навыками профессиональной деятельности педагога
О.В. Гулеева, И.А. Стеценко, Г.А. Полякова	– Мотивационно-целевой: положительное отношение к рефлексии, интерес к ее осуществлению, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. – Когнитивно-операционный: знания в области рефлексии и умения ее применять в решении профессиональных задач. – Нравственно-волевой: личностные характеристики, которые способствуют осуществлению рефлексии. – Аффективный: положительные эмоции, уверенность в успехе. – Оценочный: способность осуществлять контроль собственной рефлексивной деятельности, самооценка
В.С. Попов	– Когнитивный: знания и рефлексивные умения. – Мотивационный: потребность в рефлексии. – Деятельностный: регулярность целенаправленного применения рефлексии. – Эмоционально-ценностный: отношение к рефлексии
Н.В. Аулова	– Операционально-деятельностный: умения и владения аналитико-рефлексивного характера. – Мотивационно-ценностный: ценности профессии и мотивация к овладению соответствующими компетенциями. – Когнитивный: теоретические и методические знания в области самоанализа и рефлексии
О.В. Сурикова	– Процессуальный: собственно действия, позволяющие определить проблему, осуществить критику и перенормировать свою деятельность. – Содержательный: анализ собственного практического опыта с целью преодолеть возникшие затруднения и обновить его. – Функциональный: дискредитация предыдущего опыта и последующее его преобразование
С.В. Сидоров, Н.П. Максимченко	– Интеллектуальный: знания в области инноватики и аналитические способности в данной деятельности. – Личностный: анализ рисков, причин и ошибок в своем поведении, определении последствий данных поступков с целью самосовершенствования. – Коммуникативный: умение чувствовать состояние другого человека, «встать на его место», принимать участие в коллективном анализе. – Кооперативный: умения и способности в определении своей роли в коллективном деле, принятии и решении профессиональных задач коллективно

На каждом этапе профессионального обучения будущих педагогов в вузе качественно преобразуются те или иные компоненты рефлексивной компетенции. Определение ее компонентного состава позволит выстроить системную работу по диагностике сформированности ее у студентов вуза, выработать модель формирования рефлексивной компетенции.

Нами был проведен анализ учебных планов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование разных направленностей: «Физическая культура», «Начальное образование», «Изобразительное искусство» и др. реализуемых в БУ СурГПУ, а также учебных планов уровня бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленностей: «Дошкольное образование и дополнительное образование», «Математика и физика», «Математика и информатика», «Иностранные языки». Целью данного анализа стала степень включения в дисциплины учебного плана универсальной компетенции УК-6.

Анализ показал, что в рабочих учебных планах присутствуют дисциплины, в которых развитие рефлексии студентов обозначалось бы в целях или задачах, направленных на формирование рассматриваемой компетенции. Это в основном такие дисциплины, как «Основы саморазвития личности» и «Введение в профессию», которые идут в первом семестре. В рамках данных учебных дисциплин решаются задачи формирования знаний о путях и способах, процессе самоорганизации и саморазвития в избранной профессии; формах, методах и средствах саморазвития и самосовершенствования. В качестве результатов освоения данных дисциплин определены умения выстраивать образовательную траекторию для непрерывного профессионального развития; осуществлять собственное развитие как субъекта профессиональной деятельности; разрабатывать программы профессионального самосовершенствования; оценивания результатов саморазвития, самосовершенствования. У студентов развиваются навыки владения алгоритмом анализа собственной деятельности как субъекта профессионального развития, определения его направления и перспектив; способами планирования достижений целей профессионального развития.

Однако формирование рассматриваемой компетенции не предусматривается ни в одной учебной дисциплине, непосредственно содержательно связанной с организацией обучения и воспитания детей с ОВЗ: «Практикум по работе с детьми с ОВЗ (по предмету)», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Специальная педагогика и психология», «Диагностическая и коррекционно-развивающая деятельность педагога». Констатируем, что данная компетенция не заведена в блок учебных планов «Практика», что, на наш взгляд, является необходимым условием формирования рефлексивной компетенции, позволяет студентам актуализировать имеющиеся знания в области рефлексии и сформировать рефлексивную компетентность.

Таким образом, включение рефлексивной компетенции в рабочие программы дисциплин и практик по рассматриваемым направлениям подготовки должны также сопровождаться заданиями рефлексивной направленности в процессе педагогической практики в инклюзивной образовательной среде, что позволит будущему педагогу актуализировать знания о рефлексии как о процедуре, включающей анализ субъектом своей предшествующей деятельности, критическое отношение к своим действиям и поиск новой нормы деятельности. Студент овладевает аналитико-рефлексивными умениями и способностями определять, какими знаниями, умениями и способностями предстоит овладеть в работе с детьми с ОВЗ, осознать, в какой мере они развиты у него, планировать траекторию своего профессионального и личностного саморазвития.

Библиографический список

1. Forlina Ch., Chambersb D. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011; Vol. 39, № 1: 17–32. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233234812_Teacher_preparation_for_inclusive_education_Increasing_knowledge_but_raising_concerns
2. Schratz M. *Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich*. 20123 (5): 15–28. Available at: www.researchgate.net/publication/277556646_Die_Neuordnung_der_Lehrerbildung_in_Osterreich
3. Christof E. Reflective ability as a core competence of future teachers. *Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles*. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598042.pdf
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

References

1. Forlina Ch., Chambersb D. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011; Vol. 39, № 1: 17-32. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233234812_Teacher_preparation_for_inclusive_education_Increasing_knowledge_but_raising_concerns
2. Schratz M. *Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich*. 20123 (5): 15-28. Available at: www.researchgate.net/publication/277556646_Die_Neuordnung_der_Lehrerbildung_in_Osterreich
3. Christof E. Reflective ability as a core competence of future teachers. *Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles*. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598042.pdf
4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.

Статья поступила в редакцию 23.06.24

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-135-137

Arkhipova S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sn.arkhipova@s-vfu.ru*
Savvina E.G., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: namylova15@gmail.com*

DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT. The article considers the essence of delayed speech development and analyzes the components of speech activity of young children. The importance of early assistance to children with developmental disorders is emphasized. The experimental work is described, where the quantitative and qualitative analysis of the results of diagnostics of the level of development of speech activity of young children with delayed speech development and pedagogical competence of their parents is presented. According to the results of diagnostics it is found out that children have a reduced level of passive and active speech, initiative in communication with an adult and cognitive activity. The model of corrective-developmental work to stimulate speech activity in young children with delayed speech development, consisting of three blocks: target, organizational and content, and evaluation and results, was revealed. The results of the control stage of experimental work show a significant increase in the level of development of speech activity of children in the experimental group.

Key words: **early age, delayed speech development, speech activity, correction and developmental work, pedagogical competence of parents**

С.Н. Архипова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sn.arkhipova@s-vfu.ru*
Е.Г. Саввина, *магистрант, «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: namylova15@gmail.com*

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассмотрена сущность задержки речевого развития, и анализируются компоненты речевой активности детей раннего возраста. Подчеркивается значимость ранней помощи детям с нарушениями развития. Описана опытно-экспериментальная работа, где представлен количественно-качественный анализ результатов диагностики уровня развития речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и педагогической компетентности их родителей. По результатам диагностики выяснилось, что у детей сниженный уровень пассивной и активной речи, инициативности в общении с взрослым и познавательной активности. Раскрыта модель коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, состоящая из трех блоков: целевого, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показали значительное повышение уровня развития речевой активности у детей экспериментальной группы.

Ключевые слова: **ранний возраст, задержка речевого развития, речевая активность, коррекционно-развивающая работа, педагогическая компетентность родителей**

Актуальность темы исследования заключается в том, что в настоящее время растет количество детей с речевыми нарушениями. Для решения данной проблемы необходимо начать как можно раньше коррекционно-развивающую работу с детьми с задержкой речевого развития.

Целью исследования является разработка и реализация модели коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. В соответствии с поставленной целью задачами исследования являются выявление уровня развития речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, а также уровня педагогической компетентности родителей; разработка и апробация модели коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Методы исследования, использовавшиеся при написании статьи, включают анализ источников, сравнение, педагогический эксперимент, обобщение. Научная новизна исследования заключается в том, что сконструирована модель коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и доказана ее эффективность.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теоретически обосновывается и экспериментально подтверждается эффективность предложенной модели коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ранний возраст является сензитивным периодом наиболее интенсивного психического развития, становления произвольности поведения, где речь является основополагающим маркером благополучного психического развития. В этой связи отставание в речевом развитии может свидетельствовать не только о темповой задержке речи, но и симптомом других нарушений психофизического развития.

Так, в исследованиях О.Е. Громовой указывается, что задержка речевого развития может иметь как темповый, так и стойкий характер со значительным отставанием речи. Спонтанная активная речь изобилует звукоподражательными возгласами и облегченными словами, дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Пассивный словарь соответствует возрастным показателям у сверстников [1, с. 42].

Н.Ю. Григоренко считает, что задержка доречевого и речевого развития может быть оценена с точки зрения отставания в формировании речевой функции на один или несколько эпикризных сроков. При этом подчеркивает, что необходимо отмечать, происходит ли задержка плавно или скачкообразно, представляет ли собой выраженную задержку речевого развития при парциальных нарушениях других психических функций или является проявлением в структуре сложного дефекта [2, с. 37].

М.В. Чеканова задержку речевого развития определяет как широкий медико-психологический диагноз, обусловленный физиологическими, психологическими, личностными особенностями и требующий психокоррекции. И отмечает, что этот термин применяется в описании раннего речевого развития у детей с отклонениями от нормы, где тип речевого нарушения еще неизвестен [3, с. 152].

Задержка речевого развития без патологии, как самостоятельное нарушение, возникает у неврологически здоровых детей без сенсорных нарушений или анатомо-физиологических отклонений речевого аппарата с отставанием речевого развития в один эпикризный срок и соответствует специфическим расстройствам речи и языка, согласно шифру F80 МКБ-10. Патологическая задержка речи характеризуется значительным отставанием в речевом развитии на два и более эпикризных срока с неврологическими нарушениями в анамнезе, где взаимодействие с окружающими не носит коммуникативный характер и может изобиловать речевыми штампами и эхолалиями [4, с. 59].

Таким образом, задержка речевого развития определяется как временное, обратимое замедление развития речевой функции. Дети с задержкой речевого развития без грубых сдвигов возрастных рамок замедленно овладевают навыками речи, и для их ускорения с раннего возраста следует стимулировать речевую активность.

Р.Р. Орлянская выделяла компоненты речевой активности детей раннего возраста: инициативность в общении, понимание речи, активный словарь, познавательная активность в предметной деятельности [5].

Е.О. Смирнова считает, что инициативность ребенка в общении отражается в его желании привлечь к себе внимание взрослого, в демонстрации ему своих умений, побуждении к помощи, совместной деятельности, в выражении отношения к себе и своим действиям, разделении радости и огорчения. Инициативность ребенка раннего возраста проявляется в обращениях к взрослому по разнообразным поводам: оказать помощь при затруднении; в поисках сопереживания, защиты и поддержки; с целью получения оценки своих действий [6].

Ранней формой познавательной активности является любознательность, которая выражается в интересе, разглядывании предмета или явления, в задаваемых воспросах [7].

Как отмечает Е.Е. Дмитриева, у детей раннего возраста с задержкой речевого развития инициативность в общении выражена слабо, наблюдается дисгармоничность в инициативных и ответных действиях, дети не пользуются речью в общении или используют ее ситуативно для удовлетворения потребности в сотрудничестве [8, с. 153].

По мнению Н.Н. Матвеевой, у детей с задержкой речевого развития сниженная инициативность в обращении за помощью к взрослому в процессе взаимодействия с ним по совместному решению задачи [9].

К.В. Ончурова отмечает, что дети раннего возраста с задержкой речевого развития испытывают трудности в понимании предлогов, двухступенчатых инструкций, а также обладают низкой речевой активностью [10, с. 24].

По мнению О.В. Шемякиной, в предметной деятельности познавательная активность детей раннего возраста с задержкой речевого развития несколько

снижена. Их действия обеднены, нецеленаправленны, интерес к незнакомому предмету быстро исчезает [11, с. 109].

Основываясь на работах Р.Р. Орлянской, мы под речевой активностью понимаем устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; в самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; стремлении овладеть языком [5, с. 83].

Для разработки и апробации модели коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития мы провели исследование на базе МБДОУ Детский сад № 1 «Звездочка» ГО «город Якутск» РС (Я) и ГБУ ДПО «Республиканский методический центр психолого-педагогического сопровождения». В исследовании участвовало 20 детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их родители, которые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

Диагностику речевой активности мы осуществляли с использованием методики «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», авторы Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова [12]. Данная методика направлена на выявление уровня развития инициативности в общении, пассивной и активной речи, а также уровня познавательной активности, все вышеперечисленные компоненты речевой активности исследовались в основном виде деятельности детей раннего возраста, а именно – в предметной.

По результатам проведенного исследования нами было выявлено, что в экспериментальной и контрольной группах все 20 детей (100%) имеют низкий уровень развития речевой активности. При качественном анализе инициативности в общении мы выявили ее низкий уровень. Дети не инициировали контакт с взрослым, не было словесного приглашения взрослого в совместную деятельность, редко реагировали на инициативу взрослого, предпочитая индивидуальную деятельность. Не обращались за помощью к взрослому, а пассивно ожидали помощи. У детей отмечалось неравномерное развитие активной и пассивной речи. Уровень понимания речи гораздо превышал активную речь. Фразовая речь у всех детей отсутствовала. Познавательная активность в обеих группах несколько снижена, дети заинтересовывались действиями взрослого, но сами не пытались действовать с предметами, даже после того, как им предлагал взрослый.

Для выявления уровня педагогической компетентности родителей по стимуляции речевой активности детей раннего возраста с ЗРР мы применили адаптированную анкету А.М. Щетининой «Какой я родитель?». Анкетирование показало, что родители недостаточно хорошо владеют информацией о стимуляции речевой активности детей и имеют желание повысить компетентность в этой области.

На основе анализа результатов диагностики детей и анкетирования родителей мы разработали и реализовали модель коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Модель состоит из трех блоков: целевого, организационно-содержательного и оценочно-результативного.

Целевой блок модели включал цель, подходы и нормативно-правовое обеспечение коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Целью разработанной нами модели являлась стимуляция речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и повышение уровня педагогической компетентности родителей в области стимуляции речевой активности детей раннего возраста с ЗРР.

Модель включала три подхода: личностно ориентированный, деятельностный, семейно-центрированный. В настоящее время семейно-центрированный подход является ведущим в ранней помощи, так как семья является основным источником положительных стимулов для ребенка [13, с. 40].

При создании модели мы опирались на такие основные нормативно-правовые документы, как Федеральная образовательная программа дошкольного образования; ФАООП ДО.

Организационно-содержательный блок модели осуществлялся по трем направлениям: диагностическому, коррекционно-развивающему и консультативному.

В диагностическом направлении указывались методики, выявляющие уровень развития речевой активности у детей, а также педагогической компетентности родителей.

Коррекционно-развивающее направление включало в себя четыре компонента речевой активности детей раннего возраста, выделенных Р.Р. Орлянской: понимание речи, инициативность в общении, познавательная активность в предметной деятельности и активная речь.

Для реализации вышеназванных компонентов были указаны следующие педагогические условия: организация предметно-развивающей среды; создание эмоционального контакта с взрослым, повышающего инициативность и познавательную активность детей; осуществление постоянной речевой практики детей.

Консультативное направление включало в себя повышение эмоционально-ценностного, когнитивного и коммуникативно-деятельностного компонентов педагогической компетентности родителей. Данные компоненты организовывались в форме мини-лекций, консультаций, семинаров, совместных занятий с детьми; практической работы дома с детьми и показ результатов на следующих консультациях, создание совместно с другими родителями гайдов.

Оценочно-результативный блок отражает результаты эффективности коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с ЗРР.

После реализации модели коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития мы провели контрольное обследование уровня развития речевой активности у детей и уровня педагогической компетентности родителей.

Таблица 1

Результаты коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития (экспериментальная группа)

№ п/п	Уровень речевой активности	Констатирующий этап	Контрольный этап
		% (кол-во)	
1.	Низкий	100% (10)	30% (3)
2.	Средний	0% (0)	70% (7)
3.	Высокий	0% (0)	0% (0)

Таблица 2

Результаты выявления уровня педагогической компетентности родителей

№ пп	Уровень педагогической компетентности	Констатирующий этап	Контрольный этап
		% (кол-во)	
1.	Низкий	50% (5)	0% (0)
2.	Средний	50% (5)	70% (7)
3.	Высокий	0% (0)	30% (3)

По результатам контрольного этапа обнаружена положительная динамика в формировании всех компонентов речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития и в развитии педагогической компетентности их родителей.

В заключение можно отметить, что результаты экспериментального исследования показали положительную динамику в уровне развития речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития и в уровне педагогической компетентности их родителей. Цель исследования достигнута. Модель коррекционно-развивающей работы, которую мы предложили, подтверждает свою эффективность и требует дальнейшей реализации.

Библиографический список

1. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона. *Логопед*. 2004; № 1: 41–47.
2. Григоренко Н.Ю. *Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи)*. Специальное образование. 2011; № 34–41.
3. Чеканова М.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016; № 4 (24).
4. Бобылова М.Ю., Браудо Т.Е., Казакова М.В., Винярская И.В. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию. *Журнал русской детской неврологии*. 2017; Т. 12, № 1: 56–62.
5. Орлянская Р.Р. Речевая активность детей раннего возраста как условие их развития. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1: 80–83.
6. Смирнова Е.О. *Особенности общения с дошкольниками*. Москва: Академия, 2012.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Академия, 2008.
8. Дмитриева Е.Е., Данилова Е.И. Развитие речевой коммуникации у детей 2–3 лет с задержкой речевого развития. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022: 151–155.
9. Матвеева Н.Н. *Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2–3 лет.* Москва: Аркти, 2015.
10. Ончурова К.В. Стимулирование речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития. *Педагогический вестник*. 2019; № 10: 22–25.
11. Шемякина О.В. Изучение и формирование различных сторон психического развития у детей 2–3 лет с задержкой речевого развития. *Психологические науки.* 2013; № 1: 105–113.
12. Смирнова Е.О. *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет*: методическое пособие для практических психологов. Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.

13. Разенкова Ю.А. Служба ранней помощи – как форма оказания психолого-педагогической и медикосоциальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* 2010; № 2: 35–44.

References

1. Gromova O.E. Formirovanie nachal'nogo detskogo leksikona. *Logoped*. 2004; № 1: 41-47.
2. Grigorenko N.Yu. *Logopedicheskaya rabota v sisteme rannej kompleksnoj pomoschi detyam s otkloneniyami v razvitii (na baze sluzhby rannej pomoschi)*. Special'noe obrazovanie. 2011; № 34-41.
3. Chekanova M.V. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika detej s zaderzhkoj rechevogo razvitiya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016; № 4 (24).
4. Bobylova M.Yu., Braudo T.E., Kazakova M.V., Vinyarskaya I.V. Zaderzhka rechevogo razvitiya u detej: vvedenie v terminologiyu. *Zhurnal russkoj detskoj nevrologii*. 2017; T. 12, № 1: 56-62.
5. Orlyanskaya R.R. Rechevaya aktivnost' detej rannego vozrasta kak uslovie ih razvitiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1: 80-83.
6. Smirnova E.O. *Osobennosti obscheniya s doshkol'nikami*. Moskva: Akademiya, 2012.
7. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Moskva: Akademiya, 2008.
8. Dmitrieva E.E., Danilova E.I. Razvitie rechevoj kommunikacii u detej 2-3 let s zaderzhkoj rechevogo razvitiya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022: 151-155.
9. Matveeva N.N. *Psihokorrekciya zaderzhki rechevogo razvitiya u detej 2-3 let*. Moskva: Arkti, 2015.
10. Onchurova K.V. Stimulirovanie rechevoj aktivnosti detej rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya. *Pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 10: 22-25.
11. Shemyakina O.V. Izuchenie i formirovanie razlichnyh storon psihicheskogo razvitiya u detej 2-3 let s zaderzhkoj rechevogo razvitiya. *Psihologicheskie nauki*. 2013; № 1: 105-113.
12. Smirnova E.O. *Diagnostika psihicheskogo razvitiya detej ot rozhdeniya do 3 let*: metodicheskoe posobie dlya prakticheskih psihologov. Sankt-Peterburg: «DETSTVO-PRESS», 2005.
13. Razenkova Yu.A. Sluzhba rannej pomoschi – kak forma okazaniya psihologo-pedagogicheskoj i medikosocial'noj pomoschi sem'yam s problemnymi det'mi mladencheskogo i rannego vozrastov. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2010; № 2: 35-44.

Статья поступила в редакцию 11.06.24

УДК 378.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-137-140

Sanina E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy" (Moscow, Russia), E-mail: esanmet@yandex.ru*
Polyakov I.V., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: il76tsure@yandex.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING SOLUTIONS TO PROBLEMS USING THE COORDINATE METHOD USING DGS. The use of digital technologies as a teaching tool is one of the most important tasks in the school mathematics education system. The increasing popularity of computer technologies in teaching mathematics contributes to an increase in general interest in this issue and draws attention to issues related to the theory and methodology of electronic and distance learning. The article discusses a methodology for teaching solving geometric problems using the coordinate method using dynamic geometry systems (DGS). The question of analytical geometry about replacing a point with numerical coordinates is key to solving problems related to determining distances, angles and areas. The coordinate method, using numerical coordinates, allows geometric quantities to be expressed algebraically. Expanding the scope of application of the coordinate method becomes possible through the use of lines. Second-order curves such as the circle, hyperbola, and parabola are of particular interest because they occur widely in nature and engineering. The use of electronic educational content in teaching problem solving using the coordinate method to secondary school students requires special attention to the quality of the content and methodological aspects of all stages of teaching problem solving.

Key words: **dynamic geometry systems, methods of teaching problem solving, coordinate method**

Е.И. Санина, *д-р пед. наук, проф., ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru*
И.В. Поляков, *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогическийуниверситет», г. Армавир, E-mail: il76tsure@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КООРДИНАТНЫМ МЕТОДОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СДГ

Использование цифровых технологий в качестве инструмента обучения представляет собой одну из важнейших задач в системе школьного математического образования. Расширение популярности компьютерных технологий в обучении математике способствует увеличению общего интереса к данной проблематике и привлекает внимание к вопросам, связанным с теорией и методологией электронного и дистанционного обучения. В статье рассматривается методика обучения решению геометрических задач координатным методом с использованием систем динамической геометрии. Вопрос аналитической геометрии о замене точки числовыми координатами является ключевым для решения задач, связанных с определением расстояний, углов и площадей. Координатный метод, используя числовые координаты, позволяет алгебраически выражать геометрические величины. Расширение области применения координатного метода становится возможным благодаря использованию линий. Кривые второго порядка, такие как окружность, гипербола и парабола, представляют особый интерес, поскольку они широко встречаются в природе и технике. Применение электронно-образовательных контентов при обучении решению задач координатным методом обучающихся средней школы требует особого внимания к качеству содержания и методическим аспектам всех этапов обучения решению задач.

Ключевые слова: **системы динамической геометрии, методика обучения решению задач, координатный метод**

В 80-е годы прошлого столетия в программу по геометрии средней школы включались элементы векторной алгебры и аналитической геометрии. Вопрос аналитической геометрии о замене точки числовыми координатами является ключевым для решения задач, связанных с определением расстояний, углов и площадей. Координатный метод, используя числовые координаты, позволяет алгебраически выражать геометрические величины. Расширение области применения координатного метода становится возможным благодаря использованию линий. Кривые второго порядка, такие как окружность, гипербола и парабола, представляют особый интерес, поскольку они широко встречаются в природе и технике. Например, местность с холмами и оврагами может быть представлена различными гиперболами и параболами. Радуга, форма которой напоминает гиперболу, также может быть описана с использованием координатного метода.

В программах разных авторов, таких как Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд; Э.Р. Нурка, А.Э. Тельгмаа; Г.В. Дорофеев, И.Ф. Шарыгина; Л.П. Шеврина, А.Г. Гейн, И.О. Коряков, М.В. Волков, рассматриваются схожие вопросы, хотя формулировки тем могут различаться. Прямоугольной системе координат в разных программах уделяется особое внимание таким темам, как «Положительные и отрицательные числа», «Координаты», и «Координатная плоскость», выделяются в отдельные разделы.

В курсе геометрии 7–9 классов, разработанном Л.С. Атанасяном, В.Ф. Бутузовым, С.Б. Кадомцевым и другими авторами, координатный метод продолжает свое развитие параллельно с курсом алгебры. Восьмиклассники углубляют свои знания, изучая тему «Окружность». В 8-м классе в рамках функциональной линии алгебры рассматриваются квадратичная функция, представленная графиком параболы, а также функция обратной пропорциональности. В 9-м классе в курсе геометрии изучаются векторы. Особенностью данного курса является применение метода координат для решения планиметрических задач.

Использование цифровых технологий в качестве инструмента обучения представляет собой одну из важнейших задач в системе школьного математического образования [1; 2]. Расширение популярности компьютерных технологий в обучении математике способствует увеличению общего интереса к данной проблематике и привлекает внимание к вопросам, связанным с теорией и методологией электронного и дистанционного обучения. В этой связи является актуальным исследование разработки новых методических подходов, обеспечивающих интеграцию традиционных и цифровых средств обучения геометрии. Это поможет современным учащимся эффективно овладеть геометрическим материалом и успешно справиться с экзаменами.

Результаты экспериментальных и аналитических исследований, а также анализ различных научных и практических источников, включая монографии, диссертации, статьи, учебники [3], позволили выявить противоречие в сфере обучения геометрии: между преобладанием традиционных средств и методов обучения в условиях снижения объёма часов, отводимых на обучение математике и геометрии, в частности, и слабой интеграцией цифровых средств обучения в процессе обучения геометрии в условиях цифровой трансформации образовательной среды, особенно на фоне снижения уровня владения учащимися решением планиметрических задач в средней школе [4].

Объектом исследования является обучение решению планиметрических задач координатным методом в средней школе. Предметом исследования определена методика обучения решению планиметрических задач координатным методом с использованием систем динамической геометрии (СДГ) на примере программы GeoGebra.

Целью исследования является создание методики обучения решению планиметрических задач координатным методом с использованием программы GeoGebra.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования: рассмотреть основные этапы обучения решению геометрических задач; обосновать необходимость применения систем динамической геометрии при обучении геометрии как элемента наглядного моделирования графических образов геометрических понятий; привести пример задачи для изучения координатного метода с использованием ПО GeoGebra.

Методы, применяемые в исследовании, такие как анализ, сравнение и обобщение, позволили теоретически обосновать основные положения методики. Применение метода моделирования обеспечило практическую реализацию методики. Статистические методы имели доказательную основу полученных в исследовании результатов.

Научная новизна исследования состоит в разработке методики обучения геометрии с использованием GeoGebra, особенностью методики является интеграция традиционных принципов обучения и принципов обучения в цифровой образовательной среде. Применение цифровых средств обучения обеспечивает развитие у обучающихся умений проверки, анализа и рефлексии своих действий.

Данный методический подход обучения решению геометрических задач координатным методом расширяет теоретические основы применения СДГ в обучении геометрии, углубляет теорию и методику обучения математике в целом в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика обучения решению геометрических задач с применением СДГ может быть использована для подготовки будущих учителей математики и способствовать повышению квалификации уже работающих учителей.

Применение электронно-образовательных контентов при обучении решению задач координатным методом обучающихся средней школы требует особого внимания к качеству содержания и методическим аспектам всех этапов обучения решению задач. Этот подход должен быть тщательно сбалансирован, чтобы обеспечить успешное сочетание традиционных и электронных форм обучения.

Рассмотрим этапы обучения решению геометрических задач обучающихся средней школы [5]. Выделим основные:

1. Анализ условия задачи.
2. Поиск решения задачи.
3. Запись решения.
4. Рефлексия (взгляд назад).

Приведем примеры использования GeoGebrana на каждом этапе обучения решению задачи. Пусть по условию нам дан треугольник, заданный тремя его вершинами с координатами A (-5; 1),B (-7, 12) и C (11; 13). Необходимо найти его площадь. Вообще, если бы стояла цель получить ответ на задачу с использованием GeoGebra,то это заняло бы меньше минуты – просто нужно было в поле программы отметить точки по координатам, выбрать инструмент «Многоугольник», соединить точки последовательно и на панели задач увидеть готовый ответ. Но нас интересуют сервисы живой геометрии как помощники, которые направляют наше решение, но не заменяют его.

Этап первый – анализ условия задачи. Часто бывает так, что решение задачи значительно усложняется, если не была замечена какая-либо особенность фигуры. Например, если не знать, что треугольник прямоугольный, найти длину медианы, проведенную к его большей стороне, представляется возможным, например, через удвоение медианы или теорему Стюарта, но намного проще использовать свойство седьмого класса, согласно которому эта медиана в два раза короче гипотенузы. На этом этапе использование GeoGebra позволит сразу «увидеть» какие-либо особенности, если они, конечно, есть. Первое, что стоит проверить в такой задаче, является ли треугольник прямоугольным или равнобедренным или, что бывает реже, прямоугольным и равнобедренным одновременно. Отдельная ситуация, если треугольник равносторонний или обладает углами, значение тригонометрических функций которого – табличные значения. Для проверки таких свойств построим треугольник по данным координатам и определим значение некоторых углов и сторон. После построения заметим, что треугольник «похож» на прямоугольный с гипотенузой AB, но использование инструмента «Угол» опровергает нашу гипотезу – градусная мера угла C примерно равна 83 градуса (рис. 1). Дальнейшее исследование треугольника показывает, что его углы не являются табличными значениями, а стороны не равны между собой, значит, имеем дело с треугольников общего вида, нахождение площади которого на данном этапе не получится упростить.

Этап второй – поиск решения задачи. Разберем, как на этом этапе использование GeoGebra поможет выбрать оптимальный маршрут решения. Так как мы определили, что длины двух сторон из трех не являются целочисленными, формулу Герона использовать нецелесообразно. Из множества других формул и способов выберем метод нахождения площади через полупроизведение стороны и высоты, но здесь важно выбрать «правильную» сторону с точки зрения того, чтобы вычисления были максимально простыми. Для понимания того, высоту к какой стороне лучше использовать, построим в поле GeoGebra все три высоты и посмотрим, куда попадут их основания, ведь от этого будет зависеть то, насколько просто с точки зрения вычислений потом будет находить точки пересечения (рис. 2). Стоит сделать ремарку, что логика выбора стороны с целочисленной длиной не всегда оправдана, ведь не всегда площадь является рациональной величиной.

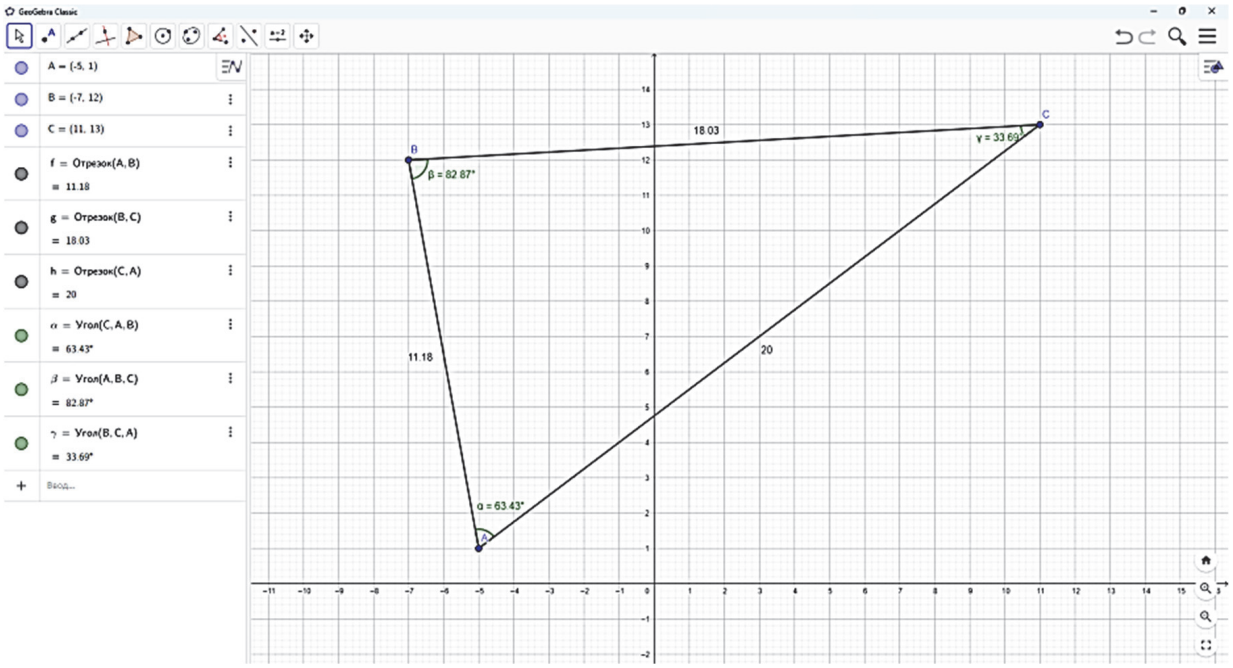


Рис. 1

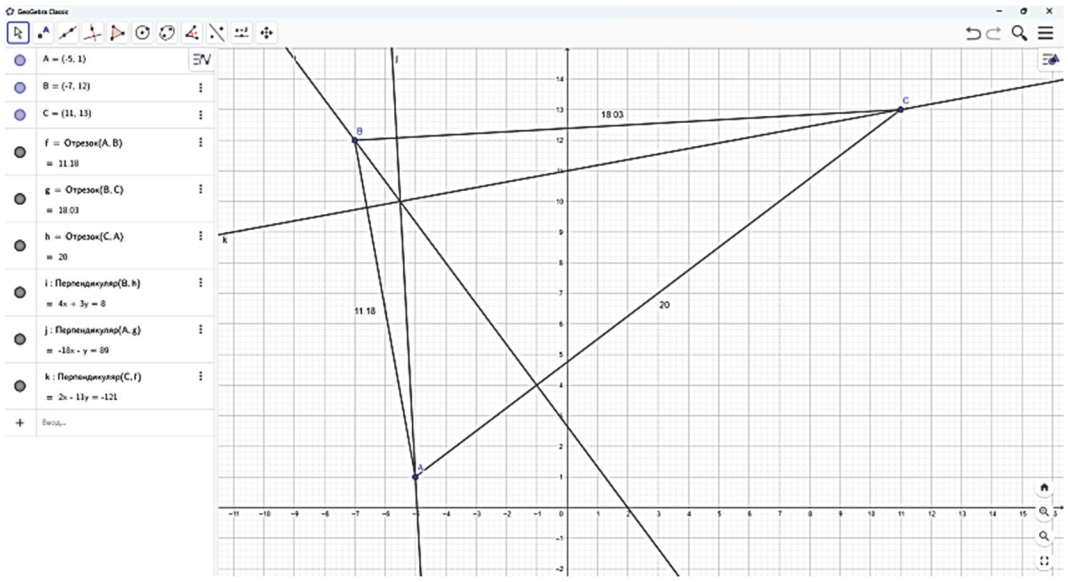


Рис. 2

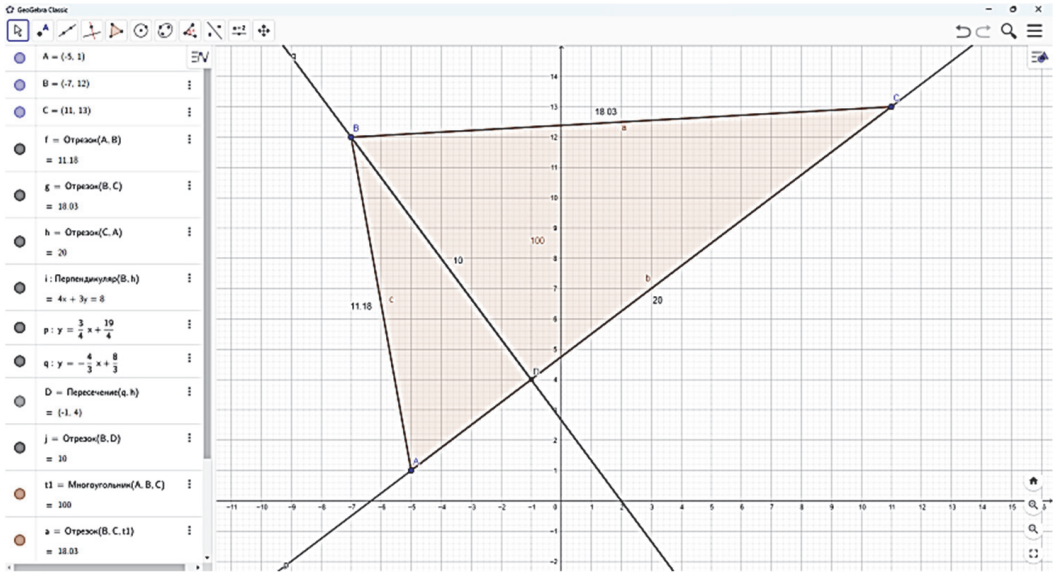


Рис. 3

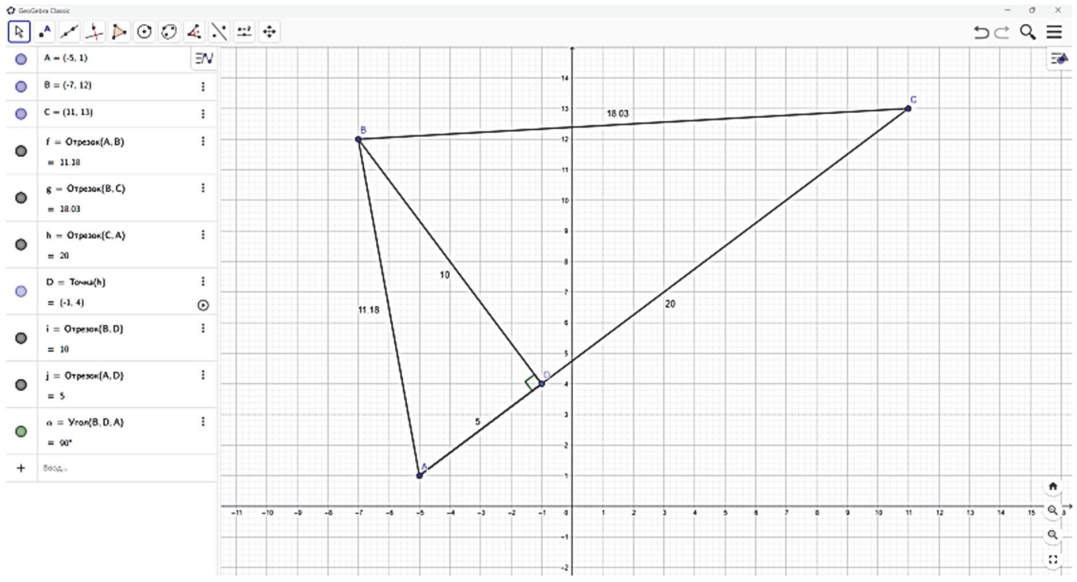


Рис. 4

После построения трех высот видно, что основания двух из них попадают в точки с нецелыми координатами, что значительно усложнит вычисления в случае выбора именно их для нахождения площади, и лишь одна высота, проведенная к стороне АС, имеет целочисленные координаты концов. Выберем в дальнейшем именно эту пару высоты и стороны.

Этап третий – решение. Теперь, понимая, к какой стороне следует опускать высоту, беремся за решение. Алгоритм здесь не очень сложен. Сначала найдем уравнение прямой, содержащей сторону АВ, с помощью формулы $\frac{x-x_2}{x_1-x_2}=\frac{y-y_2}{y_1-y_2}$. После преобразования получим $y=\frac{3}{4}x+\frac{19}{4}$. Затем найдем угловой коэффициент прямой, содержащей высоту к этой стороне, через формулу $k_1\cdot k_2=-1$. Найдем уравнение прямой с известным угловым коэффициентом и проходящую через точку с известным координатами (речь о вершине С). В итоге получим $y=-\frac{4}{3}x+\frac{8}{3}$. Теперь найдем точку пересечения этих прямых, решив систему линейных алгебраических уравнений. Координаты основания высоты оказались (–1; 4). Теперь через формулу нахождения расстояния между точками с известными координатами находим это расстояние – оно получается равным 10. И последний шаг – находим полупроизведение стороны (ее длина равна 20) и высоты (которая получилась 10) и записываем итоговый ответ – площадь данного треугольника равна 100.

Стоит отметить, что в третий этап кроме решения входит и проверка, которую организовать с помощью ПО GeoGebra очень просто и наглядно. Один из вариантов – просто вбивать в поле ввода полученные уравнения прямых, отмечать интересующие отрезки и мгновенно получать данные об их длине. Просто площадь, как уже упоминалось, можно узнать в несколько кликов. И здесь можно отметить сервисы живой геометрии как незаменимого помощника при проверке своих решений и, что еще более ценно, поиска ошибок на том или ином этапе решения (рис. 3).

Этап четвертый – рефлексия. На этом этапе можно посмотреть на задачу еще раз, зная её ответ и некоторые особенности, которые открылись нам в ходе ее решения. Если эта задача уже смоделирована в ПО GeoGebra, можно провести её дополнительное исследование с целью нахождения тех элементов и связей между ними, которые не были рассмотрены в ходе решения. Например, здесь можно заметить, что расстояние от вершины А до основания высоты составляет ровно 5. Учитывая, что высота равна 10, мы получаем прямоугольный треугольник, один катет которого в два раза меньше другого, что, в свою очередь, позволяет легко найти синус угла треугольника, который был дан изначально $\sin A=\frac{2}{\sqrt{5}}$. И в таком случае площадь можно будет найти иначе – через полупроизведение сторон и синуса угла между ними (рис. 4). Найдем точное значение длины стороны АВ как расстояние между точками и получим итоговый ответ: $S=\frac{1}{2}AB\cdot AC\cdot\sin A=\frac{20\cdot5\sqrt{5}\cdot2}{2\sqrt{5}}=100$. В этой задаче это принципиально ничего не изменит, но может помочь при решении других задач и подсказать другие варианты нахождения каких-либо величин.

Таким образом, применение СДГ при обучении решению геометрических задач на каждом этапе обучения на примере применения координатного метода показало, что наглядное моделирование геометрических объектов позволяет развивать умения решать геометрические задачи при анализе условия, поиске решения, а также особенностью данной методики является эффективное развитие рефлексивного мышления обучающихся.

Применение систем динамической геометрии на примере GeoGebra на каждом этапе решения задачи показало преимущество наглядного моделирования в обучении геометрии. Наглядный анализ условия задачи представляет возможности развития теоретического анализа геометрических знаний об объекте анализа (в данном случае о треугольнике). Поиск решения задачи позволяет сделать логический вывод об оптимальности выбора пути решения задачи. Это обеспечивает учащимся возможность более полного понимания материала и развития навыков решения задач с использованием данного метода.

Описание решения задачи с полным обоснованием шагов алгоритма не исключает проверку результата, которую можно быстро выполнить с помощью СДГ. Этот аспект исследования позволяет развить понимание учащихся о том, что проверка решения не ограничивается простой сверкой ответов, а предполагает пошаговое восстановление решения с использованием различных компьютерных сервисов. Этап рефлексии раскрывает когнитивные способности обучающихся находить альтернативные способы решения задачи, которые помогают учащимся не только освоить новые материалы, но и развить навыки анализа и самоконтроля при решении геометрических задач.

Результаты исследования вносят определённый вклад в дидактику математики, расширяя и углубляя теорию обучения решению геометрических задач.

Полученные в результате исследования данные и выводы о применении в области обучения математике цифровых средств подтверждают практическую ценность и реализуемость разработанных методик и моделей в реальных условиях образовательного процесса в нескольких аспектах:

– создание и описание системы опорных задач по школьной геометрии на основе координатного метода, охватывающей весь курс школьной геометрии с точки зрения применения СДГ в обучении решению геометрических задач;

– создание системы обучения саморефлексии и использования динамической геометрии, разработка системы постепенного обучения саморефлексии и использования систем динамической геометрии;

– для обучающихся, интересующихся геометрией, были разработаны и описаны задачи, превосходящие содержание обязательного школьного курса. Это позволяет им расширить свои знания и углубить понимание применения координатного метода для геометрических концепций.

Эмпирическое исследование и апробация предлагаемой методики включали в себя использование соответствующих методологических подходов и инструментов анализа данных, которые позволили получить объективные и надежные результаты.

Дальнейшее исследование открывает перспективу изучения системы математического образования в условиях цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. Мозговая М.А. Структурно-функциональная модель компьютерного сопровождения уроков геометрии по решению задач с использованием GEOGEBRA. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных *трудов.* Ялта: РИО ГПА, 2023; № 78: 190–193.
2. Санина Е.И., Дендеберя Н.Г., Поляков И.В. Обучение математике в цифровой образовательной среде: возможности и перспективы. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021; № 72: 372.
3. Артюхина М.С., Артюхин О.И., Усимова Д.Ю. Современная образовательная среда в контексте постнеклассической научной парадигмы. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019; № 62: 21–24.
4. Артюхина М.С., Дендеберя Н.Г., Лещенко Е.Ю. Обобщение знаний по математике как фактор развития самостоятельной деятельности обучающихся в классах с углубленным изучением предмета. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023; № 81-3: 22–24.
5. Саранцев Г.И. *Методика обучения геометрии:* учебное пособие для студентов вузов по направлению «Педагогическое образование». Казань, 2011.

References

1. Mozgovaya M.A. Strukturno-funkcional'naya model' komp'yuternogo soprovozhdeniya urokov geometrii po resheniyu zadach s ispol'zovaniem GEOGEBRA. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh *trudov.* Yalta: RIO GPA, 2023; № 78: 190-193.
2. Sanina E.I., Dendeberya N.G., Polyakov I.V. Obuchenie matematike v cifrovoj obrazovatel'noj srede: vozmozhnosti i perspektivy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2021; № 72: 372.
3. Artyuhina M.S., Artyuhin O.I., Usimova D.Yu. Sovremennaya obrazovatel'naya sreda v kontekste postneklassicheskoj nauchnoj paradigmy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2019; № 62: 21-24.
4. Artyuhina M.S., Dendeberya N.G., Leschenko E.Yu. Obobschenie znanij po matematike kak faktor razvitiya samostoyatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya v klassah s uglublennym izucheniem predmeta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2023; № 81-3: 22-24.
5. Sarancev G.I. *Metodika obucheniya geometrii:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie». Kazan', 2011.

Статья поступила в редакцию 11.06.24

УДК 372.882; 376

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-140-143

Sankova A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: snarks@yandex.ru*

FEATURES OF TEACHING LITERATURE TO SCHOOLCHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN INCLUSIVE EDUCATION: CHECKLIST FOR TEACHERS. The article identifies problematic aspects of organizing the process of teaching literature to schoolchildren with disabilities and presenting effective modern tools to support mass school teachers in the implementation of this area of work. The scientific novelty of the study is due to the development of a checklist

that takes into account the developmental characteristics, needs and potential of a child with disabilities, focused on propaedeutics and overcoming both difficulties associated with the psychological and pedagogical characteristics of students with developmental disabilities, and directly with the content of literary education. The author's proposed format for organizing support for the work of a public school teacher, due to its versatility, visibility, accessibility for implementation and pronounced practice orientation, is undoubtedly important for the entry of a modern school into the inclusive educational process and its effective implementation.

Key words: **inclusive education, literary education, methodological support for teachers of inclusive classes, teaching literature to schoolchildren with disabilities, checklist for teachers**

***А.А. Санькова**, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: snarks@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧЕК-ЛИСТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Настоящая статья посвящена выявлению проблемных аспектов организации процесса обучения литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья и репрезентации действенного современного инструментария поддержки учителя массовой школы в ходе реализации данного направления работы. Научная новизна исследования обусловлена разработкой учитывающего особенности развития, потребности и потенциал ребенка с ОВЗ чек-листа, ориентированного на пропедевтику и преодоление как трудностей, связанных с психолого-педагогическими особенностями обучающихся с нарушениями развития, так и непосредственно с содержанием литературного образования. Предложенный авторский формат организации сопровождения работы учителя массовой школы ввиду его универсальности, наглядности, доступности для реализации и ярко выраженной практикоориентированности, несомненно, важен для вхождения современной школы в инклюзивный образовательный процесс и его эффективной реализации.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, литературное образование, методическое сопровождения педагогов инклюзивных классов, обучение литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья, чек-лист для учителя**

Актуальность совершенствования процесса реализации инклюзивного образования в современной России на сегодняшний момент не вызывает сомнений, что и обусловило выбор темы исследования. Одним из значимых направлений работы в этой области является поиск действенных путей поддержки и сопровождения деятельности учителей массовой школы, которые являются одной из наименее защищённых категорий участников инклюзивного образовательного процесса.

Цель данной статьи – обоснование потребности и разработка практикоориентированного вспомогательного инструментария в виде чек-листа для учителей начальных классов или учителей-филологов, позволяющего им учесть особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и максимально эффективно организовать их работу на уроках литературного чтения и литературы в условиях инклюзивного образования.

Обозначенная цель конкретизируется следующими задачами: рассмотреть специфику обращения нашей страны к образовательной инклюзии и выявить проблемы, с которыми сталкиваются при её внедрении российские педагоги; проанализировать основные направления исследований в области реализации литературного образования обучающихся с ОВЗ; выявить общие сложности и закономерности обучения литературе школьников с нарушениями в развитии и на основе этого предложить методические рекомендации по организации их обучения литературе в условиях инклюзии в виде максимально обобщённой и универсальной формы – чек-листа для учителя; обосновать целесообразность разработки такой наглядной формы методического сопровождения и поддержки педагога массовой школы, работающего в инклюзивном классе.

Научная новизна исследования обусловлена разработкой и представлением учитывающего особенности, потребности и возможности развития ребенка с ОВЗ авторского методического инструментария сопровождения работы учителя в рамках конкретного учебного предмета (литературного чтения и литературы) – чек-листа. Теоретическая значимость связана с обобщением требований нормативно-правового и организационного характера, методических наработок и теоретических изысканий в области реализации школьного инклюзивного образования, их преломлением в аспекте обучения литературе школьников с ОВЗ и представлением в виде нового методического инструментария-памятки; практическая значимость – потенциал чек-листа в преодолении существенных трудностей в работе педагогов с детьми с нарушениями в развитии и повышении качества реализации ими литературного образования в условиях инклюзии.

В работе мы опирались на такие методы исследования, как теоретический анализ нормативно-правовой базы и научной литературы по вопросам обучения литературе школьников с ОВЗ в условиях инклюзии; обобщение теоретического и практического опыта учёных в данном направлении.

Начало инклюзивному образовательному процессу в России положено ещё в начале 90-х гг. XX века, когда по инициативе родителей детей с ОВЗ и специалистов, работающих с данной категорией обучающихся, в Москве появилась первая инклюзивная школа № 1321 «Ковчег», вслед за которой пилотные проекты были запущены в отдельных регионах страны. Это стало толчком для разработки нормативно-правовой базы реализации инклюзии – принятия в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, утверждения в 2014 г. федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), в 2015 г. – примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для различных категорий обучающихся с ОВЗ, а уже совсем недавно, в ноябре 2022 г., – «Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФАОП НОО ОВЗ) и «Федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФАОП ООО ОВЗ). Благодаря этому инклюзия стала неотъемлемой частью образовательного процесса школы и во всех регионах нашей страны.

В последние десятилетия учителя начальных классов и учителя-предметники сталкиваются с всё большим количеством обучающихся с ОВЗ и, как правило, испытывают значительные сложности при организации их обучения и воспитания. Несомненно, педагоги проходят курсы повышения квалификации, обращаются к опыту специальных (коррекционных) образовательных организаций, специалистов, работающих с различными категориями детей с ОВЗ, отталкиваются от нормативно-правовой документации и методических разработок своих коллег, столкнувшихся с аналогичной проблемой, и т. д., что требует очень больших временных и интеллектуальных затрат, большого энтузиазма, но при этом процесс внедрения инклюзии не становится менее сложным с точки зрения своей организации, так как представления как о психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ, так и о содержательной и методической сторонах реализации их образования, особенностях преподавания отдельных предметов и т. д. у учителей массовой школы, как правило, эклектичны, носят поверхностный характер, их недостаточно либо они просто отсутствуют. Отдельного внимания заслуживает проблема реализации обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзии уже на этапе основного общего образования, поскольку педагоги до принятия ФАОП ООО для обучающихся с ОВЗ в 2022 г. сталкивались и с пробелами в нормативно-правовом регулировании этого процесса, и, несомненно, с недостаточностью информационной поддержки и методического инструментария по организации работы со школьниками с нарушениями в развитии.

Показательно, что при общем объективном интересе научного сообщества к теме внедрения инклюзивного образования серьёзные исследования по вопросам организации работы учителей начальных классов и особенно – педагогов-предметников с обучающимися с нарушениями в развитии при преподавании отдельных учебных предметов, малочисленны. В ходе анализа современных публикаций, посвящённых проблемам реализации литературного образования школьников с ОВЗ (на наш взгляд, наиболее остро они звучат в периодических изданиях и сборниках материалов конференций) выяснилось, что в большей степени они посвящены общим вопросам организации и сопровождения их обучения, альтернативным и дополнительным форматам организации их обучения и развития (например, построению обучения в соответствии с требованиями и базовыми подходами ФГОС [1; 2; 3], необходимости модификации образовательной среды, в частности, целесообразности использования средств ИКТ и дистанционного формата обучения в образовательном процессе [4; 5]); проблеме социализации и адаптации школьников с ОВЗ в условиях инклюзии [6]; особенностям построения учебного процесса и формированию отдельных предметных, метапредметных и личностных результатов обучения у школьников с ОВЗ определённой нозологической категории [7; 8; 9]; использованию современных методов, приёмов, форм работы с детьми с ОВЗ [10; 11].

Из анализа упомянутых выше исследований по вопросам реализации литературного образования обучающихся с ОВЗ в массовой школе на этапах начального и основного общего образования очевидно, что учёные в первую очередь обращаются к вопросам методического сопровождения учебного процесса, сосредотачиваясь на отдельных образовательных технологиях и их составляющих. При этом в публикациях, во-первых, зачастую не проводится граница между языковым и литературным образованием, хотя, на наш взгляд, специфика построения процесса освоения предметной области «Филология» в рамках обозна-

ченных направлений имеет свою ярко выраженную специфику, хотя бы исходя из того, что сосредоточена, преимущественно, на работе над устной либо письменной речью обучающихся, соответственно, при различных нарушениях психофизиологического развития школьников особенности построения работы по их развитию будут значительно различаться, а во-вторых, многое из представленного материала ориентированно главным образом на коррекционную школу (класс) и не адаптировано для инклюзии.

Исходя из этого, нами были обобщены и наглядно представлены особенности реализации процесса обучения литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии в максимально наглядном для учителя формате. Для этого была выбрана такая достаточно новая для методического сопровождения учебного процесса форма представления информации, как чек-лист. Чек-лист (дословный перевод с английского звучит как «проверочный, контрольный список») в гуманитарных и педагогических отраслях является «новичком»: сфера его традиционного применения – техническая проверка работоспособности сложных механизмов. Но в настоящее время увеличилась не только сфера распространения чек-листов (от бытовой – список планируемых покупок, действий в ходе организации уборки, необходимых для путешествия вещей, и т. д. до экспертной, методической, коммерческой и т. п.), но и, соответственно, появились различные их модификации (трекеры для фиксации регулярно выполняемых действий; психологической направленности для организации рефлексии, допущенных ошибок и т. п.; информационного или информационно-развлекательного характера – список книг, фильмов и некоторые другие). Ввиду краткости и тезисности положений, составляющих чек-лист, он обеспечивает быструю ориентировку в ситуации использования, делая её «обозримой» и наглядной. При этом данный формат ориентирован именно на отображение в виде отдельных пунктов перечня действий, параметров, свойств, необходимых составляющих и т. п., которые нужно выполнить, проверить, реализовать вне зависимости от порядка их следования, что отличает его от плана. Всё это придаёт данному инструменту универсальность не только относительно области использования, но и в плане отсутствия привязки к какой-либо конкретной ситуации или процессу.

Представим разработанный нами чек-лист, который ориентирован на учёт особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при планировании и организации уроков литературного чтения и литературы (ориентирован на использование на этапе реализации начального и основного общего образования) и может послужить серьёзным подспорьем для учителя массовой школы, работающего в инклюзивном классе.

ЧЕК-ЛИСТ
«Учёт особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при обучении литературе»

– *Ориентация при планировании содержания и организации образовательного процесса, построении индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ на цели, задачи и планируемые результаты обучения конкретной категории школьников с ОВЗ согласно как ФГОС и ФОП для данного этапа реализации образования, так и ФАОП НОО и ФАОП ООО обучающихся с ОВЗ (1-й вариант обучения) и рекомендациям ПМПК.*

– *Создание временной организации образовательного процесса и рабочего места обучающегося с учётом его особых образовательных потребностей, в том числе с применением облегчающих процесс обучения ассистивных технологий.*

– *Индивидуализация и дифференциация материала и заданий в большей степени, нежели для ребенка с нормальным психофизиологическим развитием, опора на зону ближайшего развития.*

– *Необходимость опоры на сохранные анализаторы и дублирование информации через разные каналы восприятия (зрительный, слуховой, тактильный).*

– *Обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса, задействованных в обучении и развитии ребенка с ОВЗ, в том числе при реализации коррекционной работы (дефектологи, логопеды и др.); активное включение в этот процесс родителей ребенка с ОВЗ;*

– *Организация обучения и развития ребенка с ОВЗ исходя из положения о том, что у него вне зависимости от вида и характера нарушения имеются трудности в усвоении языка и речи, ввиду чего на уроках должно уделяться повышенное внимание развитию и коррекции устной и письменной речи школьника на всех уровнях языковой системы, его связной речи и коммуникативных умений.*

– *Осуществление на протяжении всего начального обучения расширенной работе по формированию всех компонентов навыка чтения (проработка технической и смысловой его сторон) и внимание к нему на этапе реализации основного общего образования; целенаправленная и систематическая (в том числе индивидуальная или в малой группе) работа над смысловым чтением как основой функциональной грамотности.*

– *Использование опоры на письменный текст для коррекции устной речи.*

– *Учёт особенностей восприятия ребенком с ОВЗ художественного произведения (отставание в литературном развитии и формировании читательского восприятия).*

– *Учёт диспропорциональности восприятия ребенком с ОВЗ художественного произведения как формально-содержательного единства (внимание к содержанию превалирует над учётом его формы).*

– *Учёт сложностей формирования у ребенка с ОВЗ понятийной сферы, усвоения литературоведческих понятий, необходимость их конкретизации и закрепления при изучении нового литературного материала.*

– *Обращение повышенного внимания на эмоционально-оценочную лексику при работе над характеристикой художественных образов и необходимость соотнесения её обучающимся с собственными впечатлениями и эмоциями и эмоциональным состоянием окружающих.*

– *Расширенная подготовительная работа к восприятию художественного произведения как на уровне сформированности общих представлений о содержании предстоящего чтения, так и на уровне лексической работы (с позиций семантики, навыка чтения и произносительной стороны речи).*

– *Обязательность риторического образца при чтении произведений; использование комбинированного чтения; проработка партитуры чтения при работе со стихотворными произведениями; наличие визуальной или словесной опоры при работе над пересказом произведения; использование мнемонических техник и приёмов при организации работы с текстом.*

– *Ведение обучающимся читательского дневника и регулярная работа с ним в ходе фронтальной и индивидуальной работы.*

– *Адаптация, конкретизация и алгоритмизация для ребенка с ОВЗ заданий, предложенных его нормотипичным сверстникам; подведение микроитогов работы на уроке не только в рамках каждого его этапа, но и каждой формы; проговаривание во внешней речи основных достигнутых в ходе работы результатов и возникших проблем, обозначение и/или выработка путей их преодоления.*

– *Контроль речи обучающихся при чтении и говорении, исправление лексико-грамматических ошибок в ходе их работы на уроке.*

– *Частая смена видов деятельности на уроке, включение игровых и связанных с физической активностью форм работ, здоровьесберегающих технологий, упражнений на снятие зрительного напряжения, коррекция речевой деятельности и зрительно-пространственного восприятия.*

– *Активное использование проектных, групповых, творческих форм работы с учётом способностей, интересов и возможностей обучающихся с ОВЗ для создания на уроке ситуации успеха, раскрытия их потенциала и интеграции в коллектив класса, а в дальнейшем – успешной социализации в обществе.*

Содержательный компонент и специфика такого формата сопровождения деятельности учителя массовой школы в ходе реализации конкретного учебного предмета (литературного чтения, литературы) в условиях инклюзии, на наш взгляд, позволяют наглядно, системно, обобщённо, в понятной для любого педагога форме представить действенные рекомендации и обеспечить возможность следования им без глубоких знаний в области специального (дефектологического) образования.

Таким образом, можно утверждать, что поставленные в ходе реализации настоящего исследования цель и конкретизирующие её задачи успешно реализованы, полученный продукт – чек-лист «Учёт особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при обучении литературе» – в полной мере отражает проблемы современной образовательной инклюзии и обладает серьезным потенциалом в их преодолении в рамках обозначенного в статье направления работы, поскольку:

– опирается на существующую нормативно-правовую базу в области реализации инклюзивного образования в России;

– может использоваться на этапах начального и основного общего образования;

– в полном объёме учитывает потребности, возможности и трудности школьников с ОВЗ исходя из общих психолого-педагогических закономерностей их развития и требований к инклюзивной образовательной среде при организации их обучения;

– ориентирован на специфику школьного литературного образования, его содержание, цели и планируемые результаты;

– учитывает базовые подходы обучения лиц с ОВЗ в условиях инклюзии (системно-деятельностный, дифференцированный, индивидуально-ориентированный);

– определяет общедидактические, конкретно-методические и специальные требования к организации обучения литературе школьников с ОВЗ;

– имеет конкретных адресатов в педагогической среде и обладает широкой сферой применения.

Всё это, на наш взгляд, даёт право признать разработанный чек-лист действенным и практико-ориентированным инструментарием в работе учителя массовой школы с детьми с ОВЗ, обучающимися в рамках инклюзии. Он может использоваться как в исходном формате, так и быть переработан с учётом потребностей конкретного класса, контингента школьников с ОВЗ, выступать интегративным и координирующим ориентиром для других участников инклюзивного образовательного процесса, использоваться для оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии.

Несомненно, расширенный методический комментарий к представленным в чек-листе положениям, детализация и опора на примеры их реализации в ходе работы учителя на уроке при работе с конкретным литературно-художественным и теоретико-литературным материалом, а в дальнейшем, возможно, разработка на основе данной методической памятки и других, для каждой категории обучающихся с ОВЗ, очерчивают перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Присная Ю.В. Организация работы с детьми с ОВЗ на уроках русского языка и литературы. *Научный альманах*. 2023; № 7-1(105): 81–84.
2. Антоновская Е.Ю. Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы у обучающихся с ОВЗ. *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы*. 2019; № 11: 32–35.
3. Земцова С.В. Проблема обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках русского языка и литературы. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций.* 2016; № 2: 1234–1240.
4. Сапрыкина Е.А. Модификация образовательной среды и технологий на уроках русского языка и литературы с помощью средств альтернативной коммуникации как основы успешности реализации ФГОС для детей с ОВЗ. *Преемственность в образовании*. 2020; № 27 (11): 318–323.
5. Тревога Е.А. Преимущества и недостатки технологии дистанционного обучения на уроках русского языка и литературы для учащихся с ОВЗ. *Информационные и инновационные технологии в науке и образовании:* материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Таганрог, 2020: 239–240.
6. Пионт М.В. Инклюзия в современной школе: к вопросу о психологическом климате на уроках литературы. *Новой школе – здоровые дети:* материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022: 229–231.
7. Тесленко С.С. Состояние смыслового чтения у разных категорий младших школьников с ОВЗ (обзор специальных исследований). *Конструктивные педагогические заметки*. 2022; № 10-2 (18): 231–252.
8. Солодова Н.В., Ерохина Н.В. Особенности адаптированного варианта общеобразовательной программы по литературе для детей с ОВЗ по зрению. *Научный альманах*. 2020; № 4-2 (66): 145–149.
9. Алиева Г.Г. Развитие связной речи у детей с задержкой психического развития на уроках русского языка и литературы. *Актуальные тенденции взаимодействия дефектологической науки и практики на современном этапе развития образования:* материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2022: 14–17.
10. Причепелюк В.И. Использование современных образовательных технологий на уроках русского языка и литературы в обучении детей с ОВЗ. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; № 7-2: 110–113.
11. Филиппова М.М. Методы и формы обучения детей с ОВЗ на уроках русского языка и литературы. *Апробация*. 2015; № 6 (33): 130.

References

1. Prisnaya Yu.V. Organizaciya raboty s det'mi s OVZ na urokah russkogo yazyka i literatury. *Nauchnyj al'manah*. 2023; № 7-1(105): 81-84.
2. Antonovskaya E.Yu. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah russkogo yazyka i literatury u obuchayuschihsya s OVZ. *Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obschestva: dostizheniya, problemy, perspektivy.* 2019; № 11: 32-35.
3. Zemcova S.V. Problema obucheniya uchaschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) na urokah russkogo yazyka i literatury. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij.* 2016; № 2: 1234-1240.
4. Saprykina E.A. Modifikaciya obrazovatel'noj sredy i tehnologij na urokah russkogo yazyka i literatury s pomosch'yu sredstv al'ternativnoj kommunikacii kak osnovy uspeshnosti realizacii FGOS dlya detej s OVZ. *Preemstvennost' v obrazovanii.* 2020; № 27 (11): 318-323.
5. Trevoga E.A. Preimuschestva i nedostatki tehnologii distancionnogo obucheniya na urokah russkogo yazyka i literatury dlya uchaschihsya s OVZ. *Informacionnye i innovacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii:* materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Taganrog, 2020: 239-240.
6. Piont M.V. Inklyuziya v sovremennoj shkole: k voprosu o psihologicheskom klimate na urokah literatury. *Novoj shkole – zdorovye deti:* materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 229-231.
7. Teslenko S.S. Sostoyanie smyslovogo chteniya u raznyh kategorij mladshih shkol'nikov s OVZ (obzor special'nyh issledovanij). *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki.* 2022; № 10-2 (18): 231-252.
8. Solodova N.V., Erohina N.V. Osobennosti adaptirovannogo varianta obscheobrazovatel'noj programmy po literature dlya detej s OVZ po zreniyu. *Nauchnyj al'manah.* 2020; № 4-2 (66): 145-149.
9. Alieva G.G. Razvitie svyaznoj rechi u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na urokah russkogo yazyka i literatury. *Aktual'nye tendencii vzaimodejstviya defektologicheskoj nauki i praktiki na sovremennom `etape razvitiya obrazovaniya:* materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 14-17.
10. Prichepelyuk V.I. Ispol'zovanie sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij na urokah russkogo yazyka i literatury v obuchenii detej s OVZ. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2014; № 7-2: 110-113.
11. Filippova M.M. Metody i formy obucheniya detej s OVZ na urokah russkogo yazyka i literatury. *Aprobaciya*. 2015; № 6 (33): 130.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-143-146

Makarova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: makare2208@gmail.com*
Sorokina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: helen-a2003@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN BLENDED FOREIGN LANGUAGE LEARNING. The article studies theoretical foundations for the development of civil identity of students in blended learning with regard to teaching a foreign language. The main objective of the study is to consider the essence of blended education as a form of organizing the language education for students and to identify the pedagogical potential of this form of education for this quality development. The work names advantages of blended education in the development of the civic identity of pedagogical university students. The organization of the "flipped classroom" model is considered, that allows to realize the requirements of high-tech training most effectively. It is proved that the organization of the formation of civil identity of students with a mixed form of education will be effective if it is implemented taking into account the principles of dialogic and attraction. The results of the study can be used in the practice of civil education at the university while studying the disciplines of the language course.

Key words: **civic identity, student, pedagogical university, foreign language, blended learning, "flipped classroom" model**

Е.А. Макарова, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: makare2208@gmail.com*
Е.А. Сорокина, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: helen-a2003@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена разработке теоретических основ развития гражданской идентичности студентов в смешанном обучении иностранному языку. Основная задача исследования – рассмотреть сущность смешанного обучения в процессе языкового образования студентов и выявить педагогический потенциал данной формы для развития указанного качества. Выявлены преимущества смешанного обучения при развитии гражданской идентичности будущего учителя. Рассмотрена организация работы модели «перевернутого класса», которая позволяет наиболее эффективно реализовать требования высокотехнологичного обучения. Доказано, что организация формирования гражданской идентичности студентов при смешанной форме обучения будет проходить эффективно, если она будет реализована с учетом принципов диалогичности и аттракции. Результаты исследования могут быть использованы в практике гражданского образования в вузе при изучении дисциплин языкового цикла.

Ключевые слова: **гражданская идентичность, студент, педагогический вуз, иностранный язык, смешанное обучение, модель «перевернутый класс»**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ШГПУ и БГПУ им. М. Акмуллы в 2024 г. по теме «Методический инструментарий формирования гражданской идентичности будущих учителей в обучении иностранному языку в вузе» (№ 04.24.16-4Д от 2 мая 2024 г.)

Актуальность изучения развития гражданской идентичности студентов педвуза обусловлена изменяющейся общественной ситуацией, а также спецификой будущей профессиональной деятельности студентов. В сфере образования сегодня востребованы специалисты, которые не только эффективно выстраивают учебный процесс, но и готовы активно развивать личность ребенка, формировать качества человека, востребованные обществом, сами являются примером высокой гражданственности и патриотизма.

В научной литературе на протяжении долгого периода активно дискутируется вопрос эффективных форм, методов и средств гражданского воспитания и образования как школьников, так и студентов. Идеи гражданственности как качества личности, а также гражданского воспитания не новы в педагогической мысли. Ее истоки лежат в педагогической публицистике В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др. К проблеме формирования патриотизма обращались А.И. Герцен, А.Н. Радищев и др. В советской педагогической мысли теоретические основы гражданского воспитания и образования развивались в связи с нравственным воспитанием и в русле педагогики гуманизма такими исследователями и педагогами, как Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Сухомлинский и др.

Общественные изменения задают новые приоритеты развития гражданских качеств будущего учителя. Анализ современных исследований позволил сделать ряд выводов. Формирование и развитие гражданской идентичности у школьников и студентов становится предметом активных исследований в начале XXI в. В работах А.А. Рухтина (2010), В.Н. Ефименко (2013), Д.В. Монастырского (2017) анализируется сущность понятия и педагогические условия формирования данного качества. Позже интерес исследователей смещается на понятие гражданственности как интегративного качества личности. Ученых интересует компонентный состав и пути развития гражданственности молодежи (А.М. Бабаев, В.А. Беловолов, Н.А. Гаврилова, А.В. Куршев и др.). Применительно к высшему образованию исследуется также вопрос формирования гражданской компетентности студентов (Л. В. Кузнецова), развития их гражданской культуры (П.И. Пелевина, Е.И. Скафа и др.). На современном этапе в связи с изменяющимися общественными условиями авторы направляют свое внимание на исследование формирования у студентов гражданских установок (В.А. Смирнов), российской идентичности через регионоведение в вузе (Ю.Г. Волков, А.В. Сериков и др.). Таким образом, развитие гражданственности студентов с точки зрения личностной идентичности является наименее исследованной проблемой.

Вопросы форм и методов развития гражданственности и гражданских качеств студентов также активно исследуются. Акцент смещается на деятельностный подход и самостоятельную работу студентов (Э.Р. Агишева, А.Б. Бушуев и др.). Форма смешанного обучения студентов педвуза является относительно новой темой исследования. В рамках предмета «Иностранный язык» ей посвящены работы И.Н. Айнутдиновой, И.А. Малининой, Ю.В. Сорокопуд, Е.Н. Ярославовой и др. Вопрос развития гражданской идентичности с использованием данной формы не изучался специально. В современных исследованиях поднималась лишь проблема применения дистанционных технологий для развития указанного качества (М.С. Жилинская, Е.А. Иванова).

Таким образом, актуальность проводимого исследования объясняется рядом выявленных противоречий: между необходимостью совершенствования системы гражданского образования и недостаточной изученностью вопроса развития гражданской идентичности студентов, а также между высоким потенциалом смешанного обучения как формы организации учебного процесса по иностранному языку и нераскрытость особенностей его реализации при развитии изучаемого качества будущего учителя.

Цель исследования в рамках статьи состоит в изучении возможностей смешанного обучения иностранному языку как формы организации учебного процесса в плане развития гражданской идентичности будущего учителя.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– реализовать анализ понятия «гражданская идентичность»;

– исследовать сущность смешанного обучения в языковом образовании студентов с точки зрения формы;

– выявить педагогический потенциал данной формы обучения для развития указанного качества.

Научная новизна связана с раскрытием возможностей смешанного обучения для эффективного развития гражданской идентичности студентов педвуза.

Теоретическая значимость связана с выявлением роли смешанного обучения как формы развития гражданской идентичности студентов.

Практическая значимость основана на возможности включения результатов проведенного исследования в практику гражданского образования в вузе при изучении дисциплин языкового цикла.

Методологическим обоснованием настоящего исследования стали системный (М.С. Каган, В.В. Краевский), личностно-деятельностный (А.Г. Асмолов, Н.В. Ипполитова), культурологический подходы к образованию (В.С. Библер, П.С. Гуревич, В.М. Межуев), генетический подход к развитию личности в рамках непрерывного развивающего образования (Е.И. Исаев, А.Б. Невелев, В.С. Невелева, Н.Л. Худякова). В основу исследования легли также идеи непрерывного развивающего образования (Е.И. Исаев, В.В. Краевский, В.В. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий).

В качестве методологической опоры исследования используются общенаучные методы экстраполяции, индукции, дедукции, метод анализа отобранных теоретических источников с учетом использования нарративного подхода. Теоретико-методологическими основами исследования выступают идеи цифровизации образования в профессиональной сфере (В.И. Блинов), идеи применения цифровых образовательных ресурсов в языковом образовании (С.В. Титова), концепция формирования гражданской идентичности в ее ключевых аспектах (М.Ю. Максимова).

Анализ литературы с целью исследования понятия «гражданская идентичность» позволил прийти к выводу, что в науке не существует единого мнения по данному аспекту. Например, Т.В. Водолажская полагает, что гражданскую идентичность можно определить как проявление основной потребности личности в соотнесении себя с группой [1]. М.А. Юшин приравнивает гражданскую идентичность к личностному статусу гражданина. По мнению исследователя, с помощью гражданской идентичности человек оценивает свое гражданское состояние, готовность выполнять гражданские обязанности, использовать свои гражданские права и активно участвовать в жизни государства [2]. Р.Ю. Шикова полагает, что гражданская идентичность является компонентом социальной идентичности и представляет собой результат идентификации личности с определенными социальными группами на эмоциональном и когнитивном уровнях [3]. А.Г. Асмолов указывает на дифференциацию понятий «гражданская идентичность» и «гражданство». Гражданская идентичность, по мнению ученого, имеет личностный смысл. А.Г. Асмолов полагает, что «гражданская идентичность» представляет собой осознание личностью своей отнесенности к группе людей определенного государства на общекультурной основе [3]. Д.В. Григорьев также считает, что гражданская идентичность – это соотнесенность с российской нацией, участие в жизни страны, отождествление себя причастным к прошлому, настоящему и будущему страны [4]. Анализ литературы позволил нам вычленить понятие гражданской идентичности, наиболее полно соответствующее проводимому исследованию. Вслед за А.В. Дубаковым [5] мы рассматриваем его как качество, основанное на сознательном отождествлении себя с Россией, российским социумом и его культурой.

Развитие гражданской идентичности студентов в учебно-воспитательном процессе вуза реализуется за счет применения соответствующих технологий, методов и приёмов. Немаловажным является также выбор подходящих форм. Когда мы говорим об организационных формах обучения, мы имеем в виду варианты педагогического взаимодействия между учителем/преподавателем и обучающимися на занятии. Некоторые ученые полагают, что форма обучения представляет собой внешнее проявление согласованной деятельности участников образовательного процесса, которая организована в соответствии с определенным регламентом в определенном режиме. Согласно ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» дисциплина «Иностранный язык» имеет своей целью формирование и совершенствование коммуникативной компетенции для того, чтобы разрешить профессиональные задания, которые будут связаны с межличностным и межкультурным взаимодействием, организацией деловой коммуникации в устной и письменной формах на изучаемом иностранном языке. В высших учебных заведениях применяются следующие формы организации обучения: лекция, семинар, очное аудиторное практическое занятие, внеаудиторное практическое занятие, лабораторное занятие, консультация, учебная практика, зачет, экзамен, домашняя подготовка и другие. Каждая форма обладает своей определенной целью. Ввиду специфики предмета «Иностранный язык» остановимся на аудиторном и внеаудиторном практическом занятии. Практические занятия имеют своей целью более углубленное и детальное изучение дисциплины. Аудиторное практическое занятие по иностранному языку в педагогическом вузе подразумевает работу над всеми видами речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Традиционное занятие представляет собой работу над текстом социокультурной тематики и отработку грамматического материала, который был усвоен студентами в средней школе.

Одной из основных тенденций в организации аудиторной и внеаудиторной работы будущего учителя при изучении иностранного языка является тенденция использования смешанного обучения. Это связано в первую очередь с эффективной реализацией на его основе личностно ориентированного подхода в обучении. Анализ исследований показывает, что рассматриваемая форма позволяет ориентироваться на индивидуальное продвижение студентов, учитывать их личностный потенциал, личный темп и траекторию обучения, дает возможность дифференцировать обучение, мотивировать студентов, оптимизируя таким образом процесс формирования компетенций [6]. Смешанное обучение как образовательная форма высшей школы сегодня активно дискутируется с содержательной точки зрения [7]. Авторы рассматривают формы лекционного и практического занятий с точки зрения их удельного веса, функций, наполненности образовательным содержанием и воспитательным характером. В исследованиях данная форма рассматривается преимущественно как сочетание очной формы обучения и онлайн-формы. Традиционно очный формат включает аудиторные занятия, онлайн-формат предполагает разнообразные формы в зависимости от используемых платформ. Исследователи едины во мнении о необходимости использования цифровых образовательных ресурсов при данной смешанной форме обучения. Интерес ученых вызывает изучение данной формы с позиции студента как субъекта образовательного процесса [8]. В исследованиях отмечается, что

Таблица 1

Организационные модели развития гражданской идентичности студентов
при смешанном обучении иностранному языку

Организационная модель	*Формы взаимодействия в ходе образовательного процесса*	*Педагогический потенциал предмета «Иностранный язык»*
Смешанный урок	Непосредственное взаимодействие преподавателя со студентами сменяется их самостоятельной работой с цифровыми ресурсами	Тема «Моя семья»: семейные традиции, ценности. Виды деятельности: написание эссе на иностранном языке
Автономные группы	Выделяются подгруппы студентов в соответствии с решаемыми задачами. Одни группы работают дистанционно, другие очно либо самостоятельно (автономно)	Тема «Защита окружающей среды»: природа страны и родного края, красота русской природы. Виды деятельности: веб-квест, разработка туристического маршрута, проекта «Гид»
Объяснительный класс	Процесс начинается в очном формате, где происходит постановка задач и объяснение материала. Затем подготовительная работа переносится в дистанционный или автономный формат	Тема «Моя будущая профессия»: гражданские ценности будущей профессии, роль профессии учителя в формировании гражданской идентичности школьников. Виды деятельности: подготовка и проведение дискуссии / круглого стола по проблеме
Смешанный проект	Проектная работа над темой осуществляется в дистанционном или автономном формате и сопровождается очным консультированием / онлайн-поддержкой	Тема «Путешествие»: красота родной природы, достопримечательности России, малая родина. Вид деятельности: подготовка и презентация проекта по теме

самостоятельность студентов как участников образовательного процесса является важнейшей составляющей данной формы, а качественная самостоятельная работа выступает залогом успешного образовательного процесса.

Проводимое нами исследование показывает, что смешанное обучение нельзя понимать как узконаправленное, связанное только с рассмотрением отдельных цифровых ресурсов и их педагогического потенциала в образовательном процессе. В то же время его нельзя сводить только к дистанционному формату либо к поддерживающей форме самостоятельной работы. В образовательном процессе сегодня происходит переплетение форм: аудиторное занятие, проводимое под руководством преподавателя, может включать разные формы самостоятельной работы студентов, в том числе и с использованием цифровых ресурсов, дистанционная форма не всегда предполагает взаимодействие в онлайн-формате в реальном времени. Интерактивное взаимодействие на учебных платформах, веб-семинарах, конференциях, в социальной сети разной степени самостоятельности под руководством и непосредственном участии преподавателя. Самостоятельная (автономная) работа студентов на основе цифровых образовательных ресурсов происходит без непосредственного участия преподавателя, на основе отобранного им цифрового учебного содержания. Необходимо учесть все компоненты данного явления и представить его в синхронно-асинхронной форме. В нашем исследовании мы вслед за И.В. Блиновым [9] концентрируем внимание на компонентной структуре исследуемой формы и рассматриваем ее как взаимосвязь трех форм: формы аудиторного занятия, формы дистанционного взаимодействия, формы самостоятельной работы студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов в ходе их автономного обучения [10].

Являясь активной формой, смешанное обучение позволяет оптимизировать процесс развития гражданской идентичности студентов, так как студент оказывается деятельным субъектом педагогического взаимодействия на основе гражданского содержания. Развитие данного качества возможно на основе функционирования (воспроизводства) структурных компонентов данного качества и направлено на формирование способности и готовности принимать самостоятельные гражданские решения и действовать исходя из самостоятельно выработанной системы гражданских понятий, категорий, ценностей. Это предполагает активное преобразование всего содержания гражданского образования при его усвоении, что, в свою очередь, возможно только когда студенты могут занимать открытую образовательную позицию, самостоятельно решать учебные задачи. Такие возможности предоставляет смешанная форма обучения иностранному языку: она позволяет комбинировать изучение модулей гражданского характера на основе понимания сущности смешанного обучения, рассматривая иностранный язык как смешанный предмет. В рамках данной формы организуется работа перевернутого класса, смешанного урока, смешанного проекта [11]. Вслед за исследователями [12; 13] считаем, что модель «перевернутого класса» позволяет наиболее эффективно реализовать требования современного высокотехнологичного обучения.

Организация обучения с помощью модели «перевернутого» класса заключается в том, что в результате работы с учебным материалом дисциплины студенты самостоятельно дома знакомятся с текстовыми, аудио- и видеоматериалами гражданского характера. Кроме того, на цифровых платформах организуется их интерактивное взаимодействие как друг с другом, так и с преподавателем по поводу гражданского содержания. Возвращаясь в аудиторию, студенты презентуют и выставляют на обсуждение результаты работ. Преподаватель при этом виде обучения выступает в роли тренера или консультанта, который стимулирует самостоятельную исследовательскую деятельность студентов, направляя ход работы [7]. Несомненным достоинством такой модели является то, что студенты имеют возможность вернуться к материалам и заданиям несколько раз, в то время как на обычном занятии у него нет этой возможности.

Рассмотрим, как данная модель реализуется в процессе изучения предмета «Иностранный язык». Педагог предлагает студентам посмотреть определенные видеоролики в сети Интернет по изучаемой тематике, например, «Праздники в стране изучаемого языка». Это можно сделать при помощи видеохостинга RUTUBE, который предлагает не только просмотр видеороликов, но и различный набор инструментов для создания и обработки видеоконтента. Затем на занятиях происходит отработка языкового материала путем выполнения лексико-грамматических упражнений. Преподаватель в данном случае помогает разобраться со сложными моментами, встречающимися в рабочем процессе. После отработки новой лексики и грамматических конструкций студенты совместно с преподавателем составляют план для дальнейшей работы. Конечным продуктом работы по теме может быть научный проект, презентация, социологический опрос, которые студенты готовят самостоятельно. Учитывая, что обучение происходит в контексте «диалога культур», студенты проводят самостоятельно (с поддержкой преподавателя) сопоставительный анализ по теме «Праздники в России».

«Перевернутый класс» – не единственная модель, реализуемая через форму смешанного обучения и служащая цели развития гражданской идентичности будущего учителя [9]. Для наглядности основные модели были сведены нами в табл. с учетом педагогического потенциала учебного предмета.

Организация формирования гражданской идентичности студентов при смешанной форме обучения будет проходить эффективно, если она будет реализована с учетом принципов диалогичности и аттракции. В процессе изучения иностранного языка студенты не только продолжают знакомство с культурой страны изучаемого языка, но с помощью сравнения постигают особенности своей национальной культуры, «проговаривают» общечеловеческие ценности. Данный процесс происходит в рамках «диалога культур». Взаимодействие культур, их диалог представляет собой наиболее благоприятную почву для развития межэтнических, межнациональных отношений. Диалог культур позволяет реализовать потребность во взаимодействии, взаимопомощи, взаимообогащении [14]. При отборе содержания и организации работы следует использовать принцип аттракции, так как аттракция помогает привлечь внимание к образцам культуры, пробуждает эмоциональный отклик и формирует положительный образ, а также позволяет сделать шаг к осознанию принадлежности к родной стране [5].

В результате проведенного исследования авторами рассмотрено смешанное обучение иностранному языку в его многоаспектности применительно к развитию гражданской идентичности студентов, выявлены педагогические возможности данной формы обучения в рассматриваемом контексте. Данные возможности основываются на большей самостоятельности студентов и индивидуальной траектории обучения. Таким образом, в ходе исследования были решены все задачи.

Библиографический список

1. Водолажская Т. Идентичность гражданская. *Образовательная политика*. 2012; № 5-6: 140–142.
2. Краснов Е.В. Теоретические подходы к пониманию гражданской идентичности обучающихся. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-1: 164–166.
3. Абросимова К.А. Анализ сущности понятия «Гражданская идентичность». *Социосфера:* сборник конференций НИЦ. 2014; № 5: 42–45.

4. Астафьева О.Н. Транснационализация культурного пространства: государство и проблемы координации коммуникативных стратегий. *Человек, культура, общество в контексте глобализации:* материалы Международной конференции. Москва. 2007: 5–11.
5. Дубаков А.В. Роль и функциональные возможности аттракции в формировании российской гражданской идентичности школьников в процессе обучения иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2004; № 2: 296–303.
6. Краснов С.В., Калмыкова С.В., Краснова С.А. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации. *Проблемы современного образования*. 2020; № 1: 89–101.
7. Гнутова И.И. От «перевёрнутого класса» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания. *Высшее образование в России*. Интернет-журнал. 2020; Т. 29, № 3: 86–95.
8. Озерова Г.П. Оценка самостоятельной работы студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики. *Высшее образование в России*. Интернет-журнал. 2020; Т. 29, № 8/9: 117–126.
9. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. *Высшее образование в России*. Интернет-журнал. 2021; Т. 30, № 5: 44–64.
10. Макарова Е.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 1.
11. Baepler P.J., Walker M. Driessen It's not about seat time: Blending, flipping, and efficienty in active learning classrooms. *Computers and Education*. 2014; Vol. 78: 227–236.
12. Цепов А.Л. «Перевернутый» класс. *Смоленский медицинский альманах*. 2019; № 3: 175–184.
13. Савельева М.В. Смешанное обучение (blended learning): эффективное применение технологий для аспектного изучения иностранного языка. *Решетневские чтения*. 2018; № 3: 32–330.
14. Севач А.В. Диалог культур в контексте межкультурной коммуникации. *Вестник МГУКИ.* 2010; № 4: 106–109.

References

1. Vodolazhskaya T. Identichnost' grazhdanskaya. *Obrazovatel'naya politika*. 2012; № 5-6: 140-142.
2. Krasnov E.V. Teoreticheskie podhody k ponimaniyu grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-1: 164-166.
3. Abrosimova K.A. Analiz suschnosti ponyatiya «Grazhdanskaya identichnost'». *Sociosfera:* sbornik konferencij NIC. 2014; № 5: 42-45.
4. Astaf'eva O.N. Transnacionalizaciya kul'turnogo prostranstva: gosudarstvo i problemy koordinacii kommunikativnyh strategij. *Chelovek, kul'tura, obschestvo v kontekste globalizacii:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva. 2007: 5-11.
5. Dubakov A.V. Rol' i funkcional'nye vozmozhnosti attrakcii v formirovanii rossijskoj grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2004; № 2: 296-303.
6. Krasnov S.V., Kalmykova S.V., Krasnova S.A. Smeshannoe obuchenie v `epohu cifrovoj transformacii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 1: 89-101.
7. Gnutova I.I. Ot «perevernutogo klassa» k «perevernutomu obucheniyu»: `evolyuciya koncepcii i ee filosofskie osnovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* Internet-zhurnal. 2020; T. 29, № 3: 86-95.
8. Ozerova G.P. Ocenka samostoyatel'noj raboty studentov pri smeshannom obuchenii na osnove dannyh uchebnoj analitiki. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* Internet-zhurnal. 2020; T. 29, № 8/9: 117-126.
9. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* Internet-zhurnal. 2021; T. 30, № 5: 44-64.
10. Makarova E.A. Integraciya cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v smeshannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 1.
11. Baepler P.J., Walker M. Driessen It's not about seat time: Blending, flipping, and efficienty in active learning classrooms. *Computers and Education*. 2014; Vol. 78: 227-236.
12. Cepov A.L. «Perevernutyj» klass. *Smolenskij medicinskij al'manah*. 2019; № 3: 175-184.
13. Savel'eva M.V. Smeshannoe obuchenie (blended learning): `effektivnoe primenenie tehnologij dlya aspektnogo izucheniya inostrannogo yazyka. *Reshetnevskie chteniya*. 2018; № 3: 32-330.
14. Sevach A.V. Dialog kul'tur v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik MGUKI.* 2010; № 4: 106-109.

Статья поступила в редакцию 11.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-146-149

Stachinsky V.I., *Cand. of Art History, Professor, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation; Professor, Lugansk State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: vladstach@mail.ru*
Rothers T.T., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: roters@list.ru*

FEATURES OF THE METHODOLOGICAL MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF FUTURE CONCERT PERFORMERS AT THE PRESENT STAGE. The article studies features of the methodological model to form a professional worldview in the educational process of students of music universities majoring in concert performing, which, in addition to performing technology, combines general ideas and specific intellectual constructs about the specifics of the artistic content of works of art, contributing to the embodiment of the artistic and figurative content of the performed musical works. At the practical level, the formation of their professional worldview is manifested in the implementation of the value-motivational attitudes of the worldview paradigm when the student creates an independent artistic, convincing performance interpretation. Consolidation of its role in the educational process contributes to the improvement of the traditional methodological model, which consists of an individual approach in classes in a special class due to theoretical and specific practical provisions directly related to the work on the artistic image of the performed work. Modern trends entail the need for a qualitative change in the training of future concert performers, in particular: the introduction of innovative educational technologies into teaching practice; enrichment of the information base of the educational process; qualitative change in the content of educational material. Certain psychological and pedagogical principles and conditions for the implementation of a methodological model based on interpretive work in a special class ensure the introduction into educational practice of a contextual interpretative approach to the creation of an artistic image, as the main task facing the future concert performer, which minimizes the risks of complete theoretical abstraction of the problem formation of their professional worldview.

Key words: **concert performance, professional worldview of future concert performers, methodological model, performance interpretation, psychological and pedagogical principles, value and motivational attitudes**

В.И. Стачинский, *канд. искусствоведения, проф., Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ, проф. Луганского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: vladstach@mail.ru*
Т.Т. Ротерс, *д-р пед. наук, проф., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: roters@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена выявлению особенностей методической модели формирования профессионального мировоззрения в образовательном процессе студентов музыкальных вузов, обучающихся по специализации «Концертный исполнитель», которая, помимо исполнительской технологии, сочетает общие идеи и конкретные интеллектуальные конструкции о специфике художественного содержания произведений искусства, способствующие воплощению художественно-образного содержания исполняемого музыкального произведения. На практическом уровне сформированность их профессионального мировоззрения проявляется в реализации ценностно-мотивационных установок мировоззренческой парадигмы при создании студентом самостоятельной художественной убедительной исполнительской интерпретации. Укрупнение ее роли в образовательном процессе способствует совершенствованию традиционной методической модели, заключающейся в индивидуальном подходе на занятиях в специальном классе за счет теоретических и конкретно-прак-

тических положений, непосредственно касающихся работы над художественным образом исполняемого произведения. Современные тенденции влекут необходимость качественного изменения подготовки будущих концертных исполнителей, в частности, внедрение в практику преподавания инновационных образовательных технологий; обогащение информационной базы учебного процесса; качественное изменение содержания учебного материала. Определенные психолого-педагогические принципы и условия реализации методической модели на основе интерпретационной работы в специальном классе обеспечивают внедрение в образовательную практику контекстно-интерпретационного подхода к созданию художественного образа как главной задачи, стоящей перед будущим концертным исполнителем, что сводит к минимуму риски полной теоретической отвлеченности проблемы формирования их профессионального мировоззрения.

Ключевые слова: **концертное исполнительство, профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей, методическая модель, исполнительская интерпретация, психолого-педагогические принципы, ценностно-мотивационные установки**

В настоящее время малоизученной проблемой остается связь профессионального мировоззрения концертного исполнителя и содержания их конкретной деятельности. Здесь речь может идти об интерпретационном творчестве как отражении уровня сформированности профессионального мировоззрения и способе проявления собственной компетентности. Данная сформированность непосредственно зависит от продуктивности методической модели в образовательном процессе, которая должна способствовать генерации у студента определенной мировоззренческой парадигмы. Актуальность исследования продиктована необходимостью обоснования методической модели образования будущего концертного исполнителя, которая способна обеспечить прочные ценностно-мотивационные установки для определения творческих целей и эффективных средств их достижения.

Цель нашего исследования – выявление особенностей методической модели образования будущего концертного исполнителя, способствующей эффективному формированию его профессионального мировоззрения. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проследить исторические корни становления отечественной методической модели образования концертных исполнителей;

– определить современные социокультурные тенденции, влияющие на формирование ценностно-мотивационных установок мировоззренческой парадигмы будущего концертного исполнителя;

– обозначить роль исполнительской интерпретации как критерия эффективности методической модели в образовательном процессе;

– рассмотреть психолого-педагогические принципы реализации методической модели обучения будущего концертного исполнителя.

Научная новизна работы заключается в аксиологическом и контекстуально-интерпретационном подходах к обоснованию особенностей предлагаемой методической модели формирования профессиональной мировоззренческой парадигмы концертного исполнителя на основе индивидуальной интерпретационной работы педагога и студента в классе по специальности.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании роли интерпретационной работы в процессе усовершенствования методической модели формирования мировоззренческой парадигмы будущего концертного исполнителя, а также в установлении психолого-педагогических принципов ее реализации.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его теоретических положений в процессе профессиональной подготовки студентов по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», а также возможностью совершенствования на их основе содержания и методического обеспечения профессиональной подготовки данных специалистов.

Прежде всего, поясним, что под профессиональным мировоззрением концертного исполнителя мы подразумеваем систему ценностно-мотивационных установок, способствующих эффективной реализации своей компетентности в избранной профессии [1].

Обретение системы ценностей на основе мировоззренческих убеждений и идеалов, а также личностного творческого роста обеспечивает будущему концертному исполнителю успешную конкурентоспособность в дальнейшей профессиональной деятельности. Методическая модель в образовательном процессе, направленном на сформированность определенной профессиональной компетентности, выступает посредником между стремлением личности к самовыражению и наличием саморефлексии. Она способствует формированию образовательного пространства в виде фундамента мировоззренческой парадигмы студента на основе ценностно-мотивационных установок в отношении музыкального искусства и своего места в нем.

Еще в XIX столетии в российском музыкантском сообществе шли дискуссии о пути развития отечественной музыкальной культуры, суть которых, по словам Б.В. Асафьева, «сводилась к борьбе за разное понимание дела взращивания музыкальной культуры в России, в степени ее противопоставления западной культуре и степени зависимости от последней, затем в способах усвоения европеизма и в характере оценки тамошних достижений» [2, с. 246]. Пламенным приверженцем идеи национальной самобытности в парадигме русской музыкальной педагогики был М.И. Глинка, которому принадлежит первенство внедрения методической модели воспитания артистов в отечественное образование на базе созданной им русской певческой школы. Педагогические достижения М.И. Глинки проявились в совмещении певческой западноевропейской традиции *belcanto* и индивидуальном подходе к исполнителю с обязательным требованием к пониманию художественной идеи исполняемого сочинения. Важнейшим принципом вокального исполнительства М.И. Глинка считал приоритет художественного образа произведения над самостоятельной выразительностью технологических средств, когда искренность и правдивость воплощения идеи становится выше внешней красоты и формальной виртуозности. По словам М. Кизина, «все навыки певческого мастерства для М.И. Глинки были бессмысленны без обязательного осознания произведения, где первостепенность понимания художественного содержания над вокально-технической стороной исполнения, чувство выразительности и правдивой интерпретации вокальной партии являлись обязательными элементами» [3, с. 106]. Также Ю. Барсов отмечает, что «у Глинки можно обнаружить кажущуюся противоречивость: с одной стороны, он сам учился и обучал „итальянскому“ пению, с другой стороны, – допускал такие выражения, как „ненавистная итальянщина“ и т. п. Отрицательное отношение проявилось у Глинки к „итальянщине“ как художественному направлению» [4]. Обнажив точку соприкосновения с европейской традицией и различие в приоритете содержания над формой, данная идея становится доминирующей в отечественной музыкальной педагогике.

Индивидуальный подход к воспитанию концертного исполнителя утвердился с момента основания М.И. Глинкой русской певческой школы в виде работы педагога и ученика в классе по специальности. В данной педагогической модели главным проводником в лабиринтах формирования ценностной парадигмы обучаемого становится преподаватель основной исполнительской специальности, который при помощи пояснений и личного примера в итоге выводит его на путь овладения исполнительским мастерством. Глинковская педагогическая модель стала классической и была подхвачена педагогической практикой других выдающихся музыкальных деятелей, доказав свою высокую эффективность временем.

Однако вариативность мировоззренческих педагогических позиций в консерваторских классах была весьма высока. Если идеи определения в качестве ценностно-смыслового источника традиции русского народного творчества и следования образному содержанию музыкального текста являлись константными, то отражение мировоззренческой направленности парадигмы в педагогических подходах могло разниться. Так, например, в классе выдающегося педагога и ректора Московской консерватории В.И. Сафонова одной из задач ставилась передача посредством музыкального искусства религиозных чувств Православия, а в классе гениального пианиста и композитора А.Н. Скрябина провозглашалась идея преображения мира средствами синтеза различных искусств [5].

В дальнейшем профессия концертного исполнителя продолжает формироваться в русле *современных тенденций*, интегрирующих различные компетенции, необходимые для существования в социуме. В контексте общемировых преобразований наблюдается стремление к социальной свободе художника в возможности самовыражения. Данная *тенденция* связана с изменением социокультурных условий реализации труда концертного исполнителя и статуса музыканта в глазах общества. Также в современном образовании будущих концертных исполнителей наблюдается *тенденция* постоянного совершенствования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Творческая деятельность концертного исполнителя в современном обществе обретает максимальную степень свободы и является ключевой ценностью его мировоззренческой парадигмы как самостоятельного творца событий и перемен в собственной специализации, вынуждая его постоянно совершенствовать свою компетентность. В настоящее время оригинальная концепция исполнительской интерпретации композиторского текста зачастую выступает как главный фактор интереса слушателя к концертному мероприятию, когда публику интересует сам исполнительский процесс как художественное явление. Многие выдающиеся исполнители каждый раз переосмысливают музыкальное произведение, открывая слушателю все новые его грани. Приведем известное высказывание пианиста В. Горовица: «Вы должны, так сказать, открыть музыку и посмотреть, что стоит за нотами, так как ноты одинаковы, будь то музыка Баха или кого-то еще. Но за примечаниями сказано нечто иное, и именно это должен выяснить исполнитель. Он может сесть и проиграть один отрывок в одну сторону, а затем, возможно, преувеличить следующий, но в любом случае он должен что-то сделать с музыкой. Худшее – ничего не делать. Возможно, вам это даже не нравится, но сделайте это! Печатная партитура важна, но ее интерпретация была предметом моего жизненного исследования» [6, с. 351]. Перманентный поиск смыслов при работе над текстом исполняемого произведения свидетельствует о том, что процесс формирования ценностно-мотивационных установок концертного исполнителя не ограничивается рамками обучения в вузе, а продолжается на всех этапах творческой карьеры. Но именно в рамках профессионального образования вычерчивается контур его мировоззренческой парадигмы, осознанно ограничивающий меру собственного смысла конструктивно выверенным и стилистически обоснованным подходом к созданию исполнительской концепции композиторского текста.

Основой интерпретационной деятельности концертного исполнителя выступает семантика музыкальной речи, на основе которой он формирует собственное исполнительское мастерство. Поиск музыкального *смыслообразования* в конечном счете направлен на принятие концептуальных решений в выборе исполнительских средств для интерпретации музыкального произведения, что зафиксировано в ФГОС виде нормативов успешной сформированности отдельных *профессиональных компетенций*, в соответствии с которыми будущий концертный исполнитель должен «грамотно прочитывать нотный текст в соответствии со стилем композитора, постигать ключевую идею музыкального произведения», «демонстрировать знание композиторских стилей и умение применять полученные знания в процессе создания исполнительской интерпретации» [7]. Под этими официальными формулировками подразумевается установка на овладение умением вызывать отклик у слушателя на собственное творчество благодаря воздействию на закодированные в его подсознании древнейшие интонационные импульсы, наделенные признаками стиля, жанровости, программности, логикой музыкальной драматургии. В качестве ориентира в расшифровке композиторского замысла выступают звуко-интонационные значения из «лексикона» композиторской «речи» в виде неких звуковых форм, отражающих его мироощущение. Опираясь на них, исполнитель ищет в авторском тексте образную выразительность, которая отвечает его творческому потенциалу и вдохновению. В то же время поиск семантических основ организации музыкальной ткани и образно-ассоциативного пространства исполняемого произведения неразрывно связан с генерацией ценностно-мотивационных установок. Именно их комплексная компетентная сформированность определяет смысловые опорные точки в потоке субъективного воображения концертного исполнителя.

Очевидным выводом предыдущих рассуждений об основах исполнительской интерпретации и степени свободы концертного исполнителя становится тезис об условиях совершенствования его образования, служащих формированию прочных ценностно-мотивационных установок для совершенствования интерпретационной работы. В этой связи способом усовершенствования традиционной методической модели является определение психолого-педагогических принципов работы в специальном классе, согласно которым педагог работает со студентом над объединением в рамках исполнительского процесса его знаний, навыков и умений, получаемых, в том числе, и вне его стен. При этом раскрытие художественного содержания музыкального текста становится основной целью в обретении возможности целостного объектного восприятия своей профессиональной деятельности в контексте реализации индивидуальных психофизических и социокультурных характеристик, а также навыков управления собственной профессиональной деятельностью в соответствии с обретенным видением. Так, на конкретно-практическом уровне это может проявиться в поиске выразительных средств, таких как артикуляция, динамика, милизматика, фразировка и т. д., соответствующих стилистическим нормам эпохи создания исполняемого произведения. Знакомство с различными произведениями других видов искусства, совпадающими по программно-образному содержанию, стимулирует воображение концертного исполнителя в поиске эмоционально насыщенной и стилистически обоснованной концепции. Формирование мировоззренческой парадигмы на основе теоретических знаний о закономерностях организации музыкального смысла подскажет исполнителю верное решение в выборе исполнительских средств.

В аспекте формирования профессионального мировоззрения процесс исполнительской интерпретации может рассматриваться как реализация мировоззренческой модели, включающей целеполагание, эмоциональное содержание (мироощущение), мотивацию в профессии. Основным содержанием педагогической модели выступает работа над мастерством исполнительской интерпретации в специальном классе, которая заключается в обретении пути воплощения в игровом процессе художественного образа музыкального произведения таким, каким его на интеллектуальном и чувственно-эмоциональном уровне воспринимает исполнитель. Центральным предметом всей этой работы являются художественный образ и процесс его трансформации в физической реальности через исполнительский процесс с учетом эмоционально-психологических особенностей каждого студента. Интерпретационная работа в специальном классе является самоценным процессом. В рамках современной методической модели эмоциональное вовлечение студента в исполнительскую интерпретацию, его отношение к ней, его реагирование на нее, его удовлетворенность и, что особенно важно, неудовлетворенность процессом составляют часть не менее значимую, чем, собственно, постижение и воплощение художественного образа.

Здесь важно отметить необходимость определения *психолого-педагогических принципов* при организации работы над совершенствованием мастерства исполнительской интерпретации:

1. Продуктивность методологической модели проявляется лишь в результате реального исполнительского процесса и только в связи с работой над выстраиванием представления о художественном образе.

2. Педагог на ценностно-смысловом и практическом уровнях отказывается в процессе работы от роли «знающего абсолютную истину» и реализует себя в качестве «проводника», который помогает студенту обрести представление о максимально доступных для него вариантах мировоззренческих парадигм в профессии. Педагог, обладающий высокой степенью компетентности, будет оценивать сформированность ценностно-мотивационных установок студента в последовательности: выбор – качество реализации – осознанность и готовность к последствиям выбора. Его контроль над процессом усвоения студентом необходимого объема знаний и умений проявляется в проведении четкой границы между нормативным полем и полем его свободного выбора.

3. Исполнительская интерпретация как результат образовательного процесса представляет собой реализацию сформированной системы ценностно-мотивационных ориентиров и эмоционально-волевых качеств, а также комплекса исполнительских навыков и умений в процессе воплощения художественного образа произведения. По словам М.Д. Корноухова, «мотивационно-ценностный компонент выражает потребность личности в творчестве... Логико-конструктивный компонент отражает не только объективный процесс получения различных технологических и теоретических знаний и умений, но и выстраивания их в определенную иерархическую систему... Художественно-практический компонент является наиболее интегративной и созидательной частью интерпретационной культуры учителя музыки... Сущность интерпретационной культуры определяется пониманием единства как познавательной, так и созидающе-творческой деятельности» [8, с. 23].

4. Педагогу следует формировать собственную стратегию работы, исходя исключительно из понимания выявленных на стадии диагностики индивидуальных способностей студента. Выбор того или иного метода с учетом конкретных задач обучения определяется критериями сформированности профессионального мировоззрения студента.

5. Подход к реализации исполнительской интерпретации как предмета педагогической работы предполагает актуализацию совершенно разных компонентов ценностно-мотивационной сферы личности, именно их сочетание в рамках одного и того же педагогического времени-пространства и является стержневым компонентом педагогической модели, определяющим актуальность и реализацию всех остальных.

6. В соответствии с современными представлениями о логике построения учебного процесса в системе музыкального образования, отраженными в ФГОС [7], а также в прогрессивных методических разработках, структурирование и распределение учебного материала должно осуществляться на основе *спирального принципа*. Суть этого принципа заключается в делении учебного материала в рамках одного отрезка обучения на сегменты, последовательность которых повторяется в аналогичном по функции и цели следующем отрезке, но с усилением глубины и детализации содержания.

7. Необходимость использовать методологию проблемного обучения. Уточним данную позицию цитатой из учебника Б.З. Вульфова: «Поиски моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению, привели к созданию проблемного обучения – одного из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов – специальных методов, используемых в процессе открытия нового. Данный вид обучения ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых» [9].

Таким образом, в соответствии в современными тенденциями исполнительского искусства традиционная методическая модель образования будущих концертных исполнителей в виде индивидуальной работы педагога со студентом над музыкальным произведением в специальном классе в настоящее время должна базироваться на определенных психолого-педагогических принципах, которые предполагают использование эвристических методов в процессе «созревания» интерпретационного замысла и разграничивают поле свободного выбора и нормативное поле представлений о культурологических и эстетических основах художественной деятельности концертного исполнителя в искусстве как части мир-системы.

Функционирование методической модели на основе приведенных психолого-педагогических принципов предполагает выстраивание образования будущего концертного исполнителя на основе междисциплинарных связей и сведение к минимуму риски полной теоретической отвлеченности проблемы формирования его профессионального мировоззрения с помощью конкретизации главной задачи – способности создавать собственную стилистически оправданную, конструктивно осознанную и образно-выразительную интерпретацию музыкального произведения.

Библиографический список

1. Стачинский В.И. Формирование комплекса представлений, составляющих профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей: практический аспект. *Человек. Наука. Социум:* научно-методический журнал. 2022; № 10: 212–232.
2. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс.* Ленинград: Музыка, 1971.
3. Кизин М.М. Русская певческая школа М.И. Глинки. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2012; № 4 (32): 106.
4. Барсов Ю.А. *Вокально-методические принципы М.И. Глинки*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Ленинград: 1969.

5. Стачинский В.И., Покровская И.А. Эволюция содержания профессионального мировоззрения российских музыкантов-исполнителей: от Петровской эпохи до современности. *Педагогический журнал.* 2022; № 1: 49–61.
6. Dubal D. *Remembering Horowitz*. New York: Schirmer Books, 1993: 168–184.
7. *Искусство концертного исполнительства.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731 «ФГОС ВО по направлению подготовки 53.05.01. Available at: https://fgosvo.ru/news/view/2023
8. Корноухов М.Д. *Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2011.
9. Вульфов Б.З. *Психология и педагогика: учебник для бакалавров*. Москва: Юрайт, 2015.

References

1. Stachinskij V.I. Formirovanie kompleksa predstavlenij, sostavlyayuschih professional'noe mirovozzrenie buduschih koncertnyh ispolnitelej: prakticheskij aspekt. *Chelovek. Nauka. Socium:* nauchno-metodicheskij zhurnal. 2022; № 10: 212-232.
2. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process.* Leningrad: Muzyka, 1971.
3. Kizin M.M. Russkaya pevcheskaya shkola M.I. Glinki. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2012; № 4 (32): 106.
4. Barsov Yu.A. *Vokal'no-metodicheskie principy M.I. Glinki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Leningrad: 1969.
5. Stachinskij V.I., Pokrovskaya I.A. `Evolyuciya soderzhaniya professional'nogo mirovozzreniya rossijskih muzykantov-ispolnitelej: ot Petrovskoj `epohi do sovremennosti. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 1: 49-61.
6. Dubal D. *Remembering Horowitz*. New York: Schirmer Books, 1993: 168-184.
7. *Iskusstvo koncertnogo ispolnitel'stva.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 01.08.2017 g. № 731 «FGOS VO po napravleniyu podgotovki 53.05.01. Available at: https://fgosvo.ru/news/view/2023
8. Kornouhov M.D. *Fenomen ispolnitel'skoj interpretacii v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii: metodologicheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
9. Vul'fov B.Z. *Psihologiya i pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov*. Moskva: Yurajt, 2015.

Статья поступила в редакцию 22.05.24

УДК 623.61 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-149-156

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

PHYSICAL ASSESSMENT OF MECHANISMS OF INFLUENCE ON OBJECTS WITH MANY DEGREES OF FREEDOM. The research develops a serial-parallel method for the time description of processes in inertial objects under the influence of basis functions. The author proposes a method for solving systems of first-order differential equations, which allows determining the time constants and amplitudes of the exponential functions of the Heaviside formula. The method provides the fundamental possibility of theoretical solutions to linear and nonlinear problems of analyzing processes in inertial objects with any number of storage devices. A physical model of an inertial object with m reactances is presented, which is described either by a differential equation of the m-th order, or by a system of m differential equations of the first order. When implementing this method, any action is decomposed into a unitary time functional series, each member of which is an elementary basis function with specified frequency-time parameters and an amplitude equal to the input action averaged over the active part of the period of the basis function. The resulting mathematical descriptions of the mechanisms of action are common to all problems of analyzing inertial systems and serve as the basis for solving applied problems, primarily for studying the beneficial and harmful effects of action.

Key words: **inertial objects, action of basis functions, Heaviside formulas, analysis and synthesis of technical systems, resistance of electronic equipment**

***В.Ф. Суржиков**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБЪЕКТЫ СО МНОГИМИ СТЕПЕНЯМИ СВОБОДЫ

Настоящая статья посвящена разработке последовательно-параллельного метода временного описания процессов в инерциальных объектах, находящихся под воздействием базисных функций. Предложен метод решения систем дифференциальных уравнений первого порядка, который позволяет определить постоянные времени и амплитуды экспоненциальных функций формулы Хевисайда. Метод обеспечивает принципиальную возможность теоретических решений линейных и нелинейных задач анализа процессов в инерциальных объектах с любым числом накопителей. Представлена физическая модель инерциального объекта с *m* реактивностями, которая описана, либо дифференциальное уравнение *m*-го порядка, либо систему *m* дифференциальных уравнений первого порядка. При реализации этого метода любое воздействие разлагается в унитарный временной функциональный ряд, каждый член которого представляет собой элементарную базисную функцию с заданными частотно-временными параметрами и амплитудой, равной усредненному на активной части периода базисной функции входному воздействию. Получаемые математические описания механизмов воздействия являются общими для всех задач анализа инерционных систем и служат основой решений прикладных задач, прежде всего для изучения полезных и вредных эффектов воздействия.

Ключевые слова: **инерциальные объекты, воздействие базисных функций, формула Хевисайда, анализ и синтез технических систем, стойкость радиоэлектронной аппаратуры**

Развитие системотехники и радиоэлектроники ведет к усложнению и обновлению технического облика радиоэлектронного вооружения. При этом усиливаются такие свойства технических систем, как инерционность, нелинейность и широкие диапазоны изменения параметров самих систем и воздействий на них.

Эти тенденции развития повышают требования к научно-методическому обеспечению исследования, разработке, изготовлению и эксплуатации образцов вооружения, военной и специальной техники. Однако существующие методы и методики, обслуживающие жизненные циклы современных и перспективных технических систем (ТС) и имеющие преимущественно расчетно-экспериментальную направленность, часто не обеспечивают выполнение требований реализации этих жизненных циклов и тем самым порождают противоречия развития вышеуказанного научно-методического обеспечения. Одним из возможных способов преодоления этих противоречий при разработках ТС может быть возврат к аналитическим методам анализа и синтеза систем.

В последние десятилетия роль аналитических методов в решениях научно-технических задач заметно уменьшилась. Это объясняется тем, что, во-первых, возросла сложность исследуемых объектов, во-вторых, успехи информационных технологий позволили расширить возможности методов моделирования, которые стали особенно эффективными в САПР.

Тем не менее имеется еще немало ситуаций, когда размерности задач и выполнение ряда допущений обеспечивают успешное применение аналитических методов. Такая ситуация складывается, например, при оценивании стойкости РЭА к мощным периодическим воздействиям на начальных стадиях исследования и разработки функциональных узлов радиоприемных устройств и вычислительных систем.

Таким образом, актуальность работы заключается в разработке метода механизмов механического воздействия на инерциальные объекты с любым числом накоплений.

Целью исследования является разработка рекомендаций по моделированию инерциальных объектов различной физической природы при механическом воздействии. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Дать описание математической модели инерциального объекта с *m* реактивностями с помощью дифференциальных уравнений.
2. Представить динамику воздействий на инерционные объекты со многими степенями свободы.
3. Сформировать алгоритм последовательно-параллельного способа описания механизмов воздействий на инерционные объекты.

4. Получить аналитические выражения на выходе объектов при однополярных и биполярных воздействиях произвольной формы.

Научная новизна исследования заключается в том, что предложен и обоснован метод решения систем *m* дифференциальных уравнений первого порядка (или дифференциальных уравнений *m*-го порядка) при воздействии на объект сигналов различной формы.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что разрабатываемый метод оказывает конкуренцию методам компьютерного моделирования и открывает широкие возможности использованию идей теории физических аналогий [1].

Практическая значимость заключается в прикладном характере полученных результатов, которые могут быть использованы при решении задач анализа инерциальных систем различной физической природы.

Достигается это формализацией воздействий любой формы с помощью их преобразований во временные функциональные ряды последовательного типа и согласованной с ней модернизацией метода Хевисайда [2; 3].

Основой этих процессов выбрано моделирование объектов и воздействий.

Моделирование объектов и воздействий

Чтобы оценить накопление зарядов в объекте, необходимо знать свойства накопителей и их окружения, а именно: источника воздействия и взаимодействующих с накопителями элементов объекта.

Каким бы ни был источник воздействия, в эквивалентной схеме он представляется генератором, у которого движущей силой является воздействие в режиме холостого хода, а внутреннее сопротивление – отношением этой движущей силы к потоку зарядов от источника в режиме короткого замыкания.

Математическая модель инерционного объекта с *m* реактивностями представляет собой либо дифференциальное уравнение *m*-го порядка, либо систему *m* дифференциальных уравнений (СДУ) первого порядка.

Независимыми переменными (функциями) в этих уравнениях могут быть электрические заряды, магнитные потоки, напряжения и токи в электрических цепях, тепловая энергия и температура в тепловых звеньях, скорость и сила в механических и т. п. Здесь для иллюстрации идей разрабатываемого метода выбраны функции напряжений на конденсаторах электрических цепей.

Дифференциальные уравнения составляются по уравнениям Кирхгофа для токов и напряжений эквивалентной схемы, возникающих в объекте под входным воздействием $e_в(t)$. Ниже будем для упрощения выкладок полагать, что исследуются объекты, содержащие только емкостные накопители.

При составлении СДУ обязателен учет начальных условий, поскольку именно они отражают процессы накопления в емкостях при периодических воздействиях.

При *m* реактивностях объекта его СДУ имеет вид

$$\left.\begin{aligned}
&\sum_{i=1}^{m} a_{1i}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{1i}u_{ci}(t) = f_1[e_в(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}]\\
&\sum_{i=1}^{m} a_{2i}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{2i}u_{ci}(t) = f_2[e_в(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}]\\
&\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\\
&\sum_{i=1}^{m} a_{mi}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{mi}u_{ci}(t) = f_m[e_в(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}]
\end{aligned}\right\} \quad (1).$$

Система (1) решается для заданного $e_в(t)$, в том числе и для воздействий произвольной формы.

Для того чтобы систему (1) можно было решать, воздействие $e_в(t)$ необходимо также представить в виде математической модели. Делается это обычно разложением функций $e_в(t)$ в ряды Фурье или временные функциональные ряды. В нашем случае необходимы скачкообразные временные функциональные ряды (ВФР):

$$e_в(t) = \sum_{j=1}^{n} \psi_j(t) B_j(j\Delta T) \qquad (2),$$

где $\psi_j(t)$ – ортонормирующая функция, принимающая значение 1 или 0, $B_j(j\Delta T)$ – усредненное на *j*-ом интервале $\Delta T = T/n$ значение функции $e_в(t)$ длительностью *T*, а *n* – количество интервалов ΔT, на которые делится время *T*.

Более подробно процесс формирования ВФР описан ниже.

При использовании ряда (2) система (1) принимает вид

$$\left.\begin{aligned}
&\sum_{i=1}^{m} a_{1i}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{1i}u_{ci}(t) = f_1\left[\sum_{j=1}^{n} \psi_j(t)B_j(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}\right]\\
&\sum_{i=1}^{m} a_{2i}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{2i}u_{ci}(t) = f_2\left[\sum_{j=1}^{n} \psi_j(t)B_j(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}\right]\\
&\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\\
&\sum_{i=1}^{m} a_{mi}\dot{u}_{ci}(t) + \sum_{i=1}^{m} b_{mi}u_{ci}(t) = f_m\left[\sum_{j=1}^{n} \psi_j(t)B_j(t), U_{c10}, U_{c20}, \dots, U_{cm0}\right]
\end{aligned}\right\} \quad (3).$$

Система (3) имеет решение только при условии ее линейности. Если источник воздействия или объект содержит нелинейные элементы, производится кусочнолинейная аппроксимация характеристик каждого элемента. После этого пространство параметров элементов исследуемой эквивалентной схемы делится на области, в каждой такой области ищется решение системы (3). При этом начальными условиями очередного этапа решения служат конечные значения функций $u_{ci}(t)$ предыдущего этапа.

В основе решения линейной системы (3) для воздействия $e_в(t)$ лежит ее решение операторным методом, которое для наиболее распространенного случая различных действительных корней выражается формулой Хевисайда.

Практическое использование этой формулы, особенно при произвольной форме воздействия, имеет ряд серьезных недостатков. Назовем некоторые из них.

1. При большом количестве накопителей *m* необходимо искать большое количество начальных условий и их взвешенных сумм. При каждом новом поступлении воздействия этот процесс требует повторения. Процедуры поиска *m* решений СДУ оказываются громоздкими и требующими много времени. Этот недостаток усиливается, если решения надо получать в диапазонах изменения векторов параметров объекта и воздействия.

2. Поиск решений при $m \geq 3$ может быть осуществлен только численными методами. Числовые результаты в значительной степени теряют общность, менее наглядны и не такие компактные, как аналитические.

3. Процедуры обработки и анализа числовой информации более сложны, чем аналитической.

4. Произвольность формы воздействия часто ведет к невозможности его аналитического описания, что затрудняет решение СДУ даже численными методами.

5. Произвольность формы воздействия возникает в тракте его формирования и прохождения из-за линейных и нелинейных искажений. Регулярных методов оценивания таких искажений для многократно повторяющихся воздействий, насколько нам известно, пока не разработано; имеются лишь рекомендации по оцениванию некоторых видов тестовых воздействий. Поэтому возникают трудности при получении исходных данных о форме и параметрах входных воздействий.

Указанные и другие недостатки можно устранить целенаправленным преобразованием формулы Хевисайда для скачкообразных воздействий и представлением воздействий произвольной формы временными функциональными рядами последовательного типа, члены которых являются скачкообразными образованиями.

Сделать это можно следующим образом.

Представление воздействий произвольной формы унитарными временными функциональными рядами (УВФР) последовательного типа

Временные методы анализа инерционных объектов могут как использовать аппроксимацию входных воздействий функциональными рядами, так и обходиться без них. Примерами последних являются давно известные методы припасовывания, применяемые для «сшивания» решений дифференциальных уравнений при переходе воздействий или объекта из одного состояния в другое. Методы припасовывания относятся к методам последовательного типа, а их идея уже использована выше.

Временные теоретические методы, использующие аппроксимацию воздействий функциональными рядами или наборами базисных функций, можно разделить на две основные группы. Первая из них аналитически определяет результат воздействия произвольной формы на линейные инерционные объекты и базируется на знании их переходных *h*(*t*) или импульсных *g*(*t*) характеристик. В этом случае в качестве базисных функций разложения воздействия $S_{вх}(t)$ в ВФР используются скачки или δ-функции соответственно. Методы позволяют по известным *h*(*t*) или *g*(*t*) и заданной на интервале времени {0;*T*} функции $S_{вх}(t)$ находить результат воздействия $S_{вых}(t)$.

Для этого интервал времени 0 ÷ *T* расчленяется на $n = T/\Delta T$ отрезков, на которых функция $S_{вх}(t)$ представляется *n одновременно* действующими скачками или короткими импульсами. Результат воздействия находится как сумма результатов воздействий этих базисных функций на каждом интервале ΔT.

При $\Delta T \to 0$ эти суммы заменяются интегралами, получившими название интегралов Дюамеля, или интегралов наложения. Это позволяет получить результат $S_{вых}(t)$ в виде непрерывной функции времени.

Однако для решаемых нами задач эти методы непригодны по следующим причинам.

Во-первых, они используют *одновременность* действия базисных функций, а нам требуется определять реакции объектов на *последовательности* воздействия.

Во-вторых, интегралы Дюамеля действуют на одном заданном интервале времени, а не на *N* периодах входного воздействия, что не дает возможности учесть накопления на конденсаторах и в катушках индуктивности инерционных объектов.

В-третьих, методы предназначены для изучения линейных объектов и при больших диапазонах изменения амплитуд входных воздействий, когда меняются режимы работы полупроводниковых приборов, их применять нельзя.

Вторая группы методов также предназначена для анализа известных функций на интервале времени {0; *T*} и используется при обработке цифровых изображений, речевых сигналов, различных временных зависимостей в цифровой голографии, медицине, биологии и многих других областях науки и техники.

В этих методах базисные функции носят кусочнопостоянный характер и формируются в результате разложения исследуемых зависимостей в ВФР ортогональных *одновременно* действующих таких функций.

Типичными базисами такого рода являются функции Радомахера, Уолша, Хаара. Все они принимают значения +1 или –1, которые при вычислении коэффициентов ряда умножаются на постоянный, единый для данного интервала времени множитель. Методы данной группы хорошо реализуются на ЭВМ, поэтому

получили широкое признание. Однако и они для решаемых нами задач использованы быть не могут, поскольку:

1. Количество видов базисных функций велико и тем больше, чем большая детализация анализа требуется. Это существенно усложняет процесс обработки.

2. У методов данной группы нет объекта воздействия: ВФР применяются для *обработки заданных* функций, а не для определения результатов воздействия на объекты.

3. Методы также опираются на *параллельность* действия базисных функций, которые получены для *одного и того же интервала* существования заданной функции. Поэтому методы не позволяют учесть накопление результатов последовательности воздействий.

4. В функциональные ряды разлагаются не воздействия, а их результаты.

Таким образом, для построения функционала механизма последовательности воздействий требуются новые принципы или новые сочетания известных принципов.

В излагаемом ниже методе для анализа влияния периодических воздействий на линейные инерционные объекты предлагается использовать идею представления функций и на входе, и на выходе объекта в виде временных функциональных рядов, дополнив ее следующими новыми элементами:

1. Каждый *период* воздействия делится на $n = T/\Delta T$ равных интервалов.

2. Временные функциональные ряды синтезируются из *последовательных*, а не параллельных базисных функций.

3. Используются базисные функции типа скачков и коротких импульсов, следующих друг за другом без пауз, и импульсов длительностью $t_и$ с паузой между ними длительностью $t_п$ такими, что $t_и + t_п = \Delta T$. Эти базисные функции и примеры их применения для одиночного воздействия $B_{од}(t)$ приведены на рис. 1.

Достоинством таких базисов является возможность использовать известные методы решения дифференциальных уравнений объектов при скачкообразных воздействиях.

Из скачков и импульсов может быть сформирована еще одна базисная функция – биполярный прямоугольный импульс. Для этого надо либо сложить разнополярные сдвинутые по фазе относительно друг друга на паузу $t_п$ ступеньки, либо к однополярному импульсу прибавить постоянную составляющую. Для получения биполярной последовательности импульсов необходимо сложить две разнополярные последовательности, соприкасающиеся друг с другом фронтами.

Функции Радомахера, Уолша, Хаара и т. п. можно рассматривать как частные случаи биполярных базисных функций.

4. При анализе объекта используется только один тип базисной функции, что делает ВФР *унитарным* (однотипным). Это существенно облегчает учет накопления от каждого последующего базисного воздействия.

При реализации такого подхода любое воздействие разлагается в унитарный временной функциональный ряд (УВФР), единственная базисная функция которого для *j*-го элемента ряда представляет собой произведение $\psi_j(t)\cdot B_j(t)$, где

$\psi_j(t)$ – ортонормирующие функции, разделяющие члены ряда на *j*-х интервалах ΔT;

$B_j(t)$ – амплитуды каждой базисной функции ряда на *j*-х интервалах ΔT.

Для формирования предложенных УВФР воздействий используем следующие функции ψ:

1. Для *j*-й ступеньки в одиночном воздействии $B_{од}(t)$

$$\psi_{cj}(t) = \begin{cases} 1 \text{ при } t \geq j\Delta T \\ 0 \text{ при } t < j\Delta T \end{cases} \quad (4).$$

Произведение $\psi_{cj}(t)\psi_{ck}(t), j \neq k$ равно нулю только на интервале времени $(j-k)\Delta T$. Поэтому функции $\psi_{cj}(t)$ свойством ортогональности не обладают.

2. Для *j*-го импульса пачки в одиночном $B_{од}(t)$, когда между импульсами пауз нет,

$$\psi_{и.\delta j}(t) = \begin{cases} 1 \text{ при } (j-1)\Delta T \leq t \leq t_{иj} + (j-1)\Delta T \\ 0 \text{ при } \quad t_{иj} + (j-1)\Delta T < t < j\Delta T \end{cases} \quad (5).$$

Здесь функции $\psi_{и.\delta j}(t)$ являются ортогональными.

3. Для *j*-го импульса пачки в одиночном $B_{од}(t)$ при наличии пауз $t_п$ между импульсами

$$\psi_{и.пj}(t) = \begin{cases} 1 \text{ при } (j-1)T \leq t \leq t_{иj} + (j-1)T \\ 0 \text{ при } \quad t_и + (j-1)T < t < jT \end{cases} \quad (6).$$

Здесь $T = t_и + t_п$ – период следования импульсов в пачке.

Функции $\psi_{и.пj}(t)$ также ортогональны.

Аналогичные функции можно ввести и для воздействий более сложной формы (пачечной, серийной и т. п.). Это и позволяет использовать представление воздействия рядом (2). Этот УВФР и подставляется в СДУ (3).

Адаптация формулы Хевисайда к анализу прохождения через инерционные объекты импульсных последовательностей

Данная адаптация достигается преобразованиями исходной формулы Хевисайда для скачкообразных воздействий и изменением порядка выполнения операций над получаемыми функциями таким образом, чтобы громоздкие вычисления функций $u_{ci}(t)$ были заменены более простыми при одновременном сохранении аналитического описания этих функций. Способом достижения этой цели является упрощение и распараллеливание операций. При этом можно рекомендовать следующие преобразования и процедуры.

Сущность предлагаемой адаптации заключается в следующем.

1. Система дифференциальных уравнений (1) для скачка воздействия амплитудой B и начальных условий U_{ci0} имеет вид

$$\left.\begin{array}{l} P\sum_{i=1}^{m} a_{1i}u_{ci}(p) + \sum_{i=1}^{m} b_{1i}u_{ci}(p) = f_1\left(\frac{B}{P}, \frac{U_{c10}}{P}, \frac{U_{c20}}{P}, \dots, \frac{U_{cm0}}{P}\right) \\ \sum_{i=1}^{m} a_{2i}u_{ci}(p) + \sum_{i=1}^{m} b_{2i}u_{ci}(p) = f_2\left(\frac{B}{P}, \frac{U_{c10}}{P}, \frac{U_{c20}}{P}, \dots, \frac{U_{cm0}}{P}\right) \\ \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots \\ \sum_{i=1}^{m} a_{mi}u_{ci}(p) + \sum_{i=1}^{m} b_{mi}u_{ci}(p) = f_m\left(\frac{B}{P}, \frac{U_{c10}}{P}, \frac{U_{c20}}{P}, \dots, \frac{U_{cm0}}{P}\right) \end{array}\right\} \quad (7).$$

Так как изображения скачка и начальных напряжений на конденсаторах имеют одинаковую форму, решение системы уравнений (7) приводится к виду

$$\left.\begin{array}{l} u_{c1}(p) = \frac{F_1(p)}{p\Phi_1(p)} \\ u_{c2}(p) = \frac{F_2(p)}{p\Phi_2(p)} \\ \dots\dots\dots\dots\dots\dots \\ u_{cm}(p) = \frac{F_m(p)}{p\Phi_m(p)} \end{array}\right\} \quad (8).$$

Ввиду однотипности решений 1, 2, …, *m* далее будем рассматривать только решение $u_{c1}(t)$, полагая, что одновременно решаются все остальные уравнения, и мы знаем необходимые нам функции $u_{c2}(t), \dots, u_{cm}(t)$.

При неравенстве друг другу постоянных времени τ_i оригинал функции $u_{c1}(p)$ описывается формулой Хевисайда

$$u_{c1}(t) = \frac{F_1(0)}{\Phi_1(0)} + \sum_{i=1}^{m} \frac{F_1(p_i)}{p_i\Phi_1'(p_i)} e^{-p_i t} = \frac{F_1(0)}{\Phi_1(0)} + \sum_{i=1}^{m} \frac{F_1\left(\frac{1}{\Phi_i}\right)}{\frac{1}{\tau_i}\Phi_1'\left(\frac{1}{\Phi_i}\right)} e^{-\frac{t}{\tau_i}} \quad (9).$$

2. Для распараллеливания функций с разными постоянными времени τ_i воспользуемся тем, что скачки воздействия и начальные напряжения на конденсаторах не зависят друг от друга. Это позволяет выражение (9) представить в виде

$$u_{c1}(t) = \frac{F_1(0)}{\Phi_1(0)} + \sum_{i=1}^{m} d_{1i}U_{ci0}\, e^{-\frac{t}{\tau_i}} - \sum_{i=1}^{m} A_{1i}e^{-\frac{t}{\tau_i}} \quad (10),$$

в котором учет начальных условий U_{ci0} отделен от учета скачков A_{1i}.

3. Чтобы определить амплитуды A_{1i} через $F_1(0)$ и $\Phi_1(0)$, учтем, что перед первым скачком воздействия накоплений зарядов на конденсаторах C_i нет, поэтому $u_{ci}(0) = 0$ и

$$\frac{F_1(0)}{\Phi_1(0)} - \sum_{i=1}^{m} A_{1i} = 0 \quad (11).$$

4. Равенство (11) позволяет решение (10) избавить от первого члена и разделить на релаксационную часть, определяемую U_{c0i}, и накопительную часть за счет воздействий A_{1i}. В результате формула (10) примет вид

$$u_{c1}(t) = \sum_{i=1}^{m} d_{1i}U_{ci0}\, e^{-\frac{t}{\tau_i}} + \sum_{i=1}^{m} A_{1i}\left(1 - e^{-\frac{t}{\tau_i}}\right) \quad (12).$$

5. Сложностей с определением коэффициентов d_{1i} и начальных условий U_{ci0} можно избежать, используя следующее соображение.

Первый член правой части формулы (12) возникает в результате накоплений на конденсаторах C_i, обусловленных суммой экспонент с постоянными времени τ_i, сведенных во второй член этой же части. На этом основании при обозначении вклада каждой экспоненты в накопление через начальное условие U_{01i} оказывается справедливым равенство:

$\sum_{i=1}^{m} d_{1i}U_{c01i} = \sum_{i=1}^{m} U_{01i}$. (13).

Поэтому формулу (12) можно представить в виде

$$u_{c1}(t) = \sum_{i=1}^{m} U_{01i}e^{-\frac{t}{\tau_i}} + \sum_{i=1}^{m} A_{1i}\left(1 - e^{-\frac{t}{\tau_i}}\right) = \sum_{i=1}^{m} u_{c1i}(t) = \sum_{i=1}^{m}\left[U_{01i}e^{-\frac{t}{\tau_i}} + A_{1i}\left(1 - e^{-\frac{t}{\tau_i}}\right)\right] \quad (14).$$

6. Напряжение U_{01i}, полученное после первого воздействия, определяет начальное условие для второго воздействия. Например, при базисной функции с $T = t_и + t_п$ начальное условие для второго импульса

$$U_{01i}(T) = A_{1i}\left(1 - e^{-\frac{t_и}{\tau_i}}\right)e^{-\frac{t_п}{\tau_i}} \quad (15).$$

Если воздействие представить в виде УФВР, то отыскание реакции $u_{c1}(t)$ на такое воздействие представляет собой последовательное определение реакций на каждый член этого ряда, для которой начальным условием $u_{1нач}(\Delta t_j)$ является конечное условие воздействия предыдущей базисной функции $u_{1кон}(\Delta t_{j-1})$.

Примечание. Если есть паузы между воздействиями, пачками воздействий, сериями пачек и т. п., перед первым импульсом второй пачки и далее начальные условия уже не нулевые. Поэтому для (*k*+1)-й пачки с периодом $T_{пач}$

$$u_{c1i}(kT_{пач} + t) = u_{c1i}(kT_{пач})e^{-\frac{t}{\tau_i}} + A_{1i}^{*}\left(1 - e^{-\frac{t}{\tau_i}}\right). \quad (16)$$

Здесь верхний индекс * у амплитуды A_{1i} условно означает, что в общем случае для последовательности (2) амплитуды A_{1i} изменяются при переходе от одной базисной функции к другой.

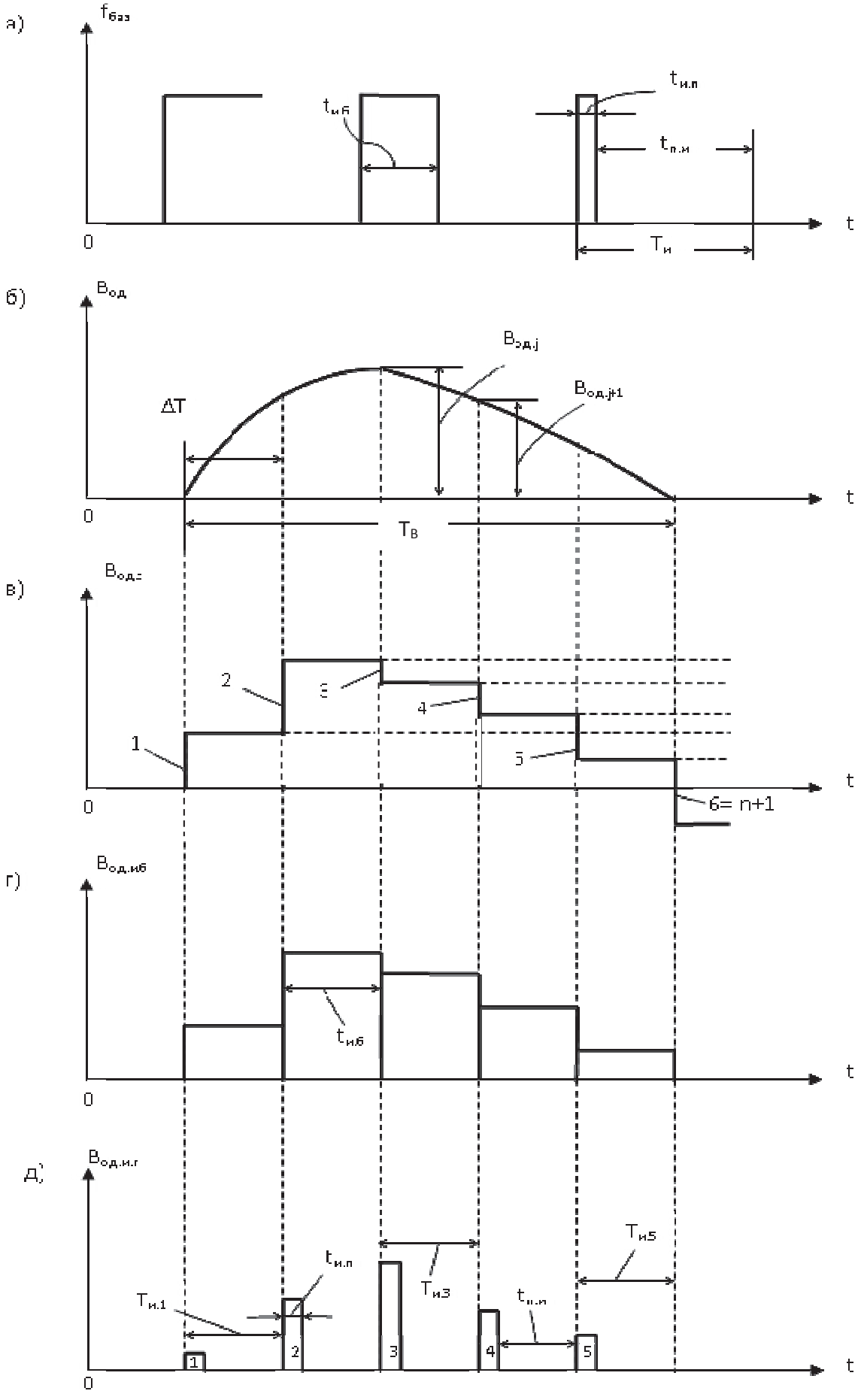


Рис. 1. Базисные функции для одиночного воздействия

7. Выражение (14) удобно тем, что позволяет для каждого скачка распараллелить анализ механизма воздействия на *m* однотипных операций вида

$$u_{C11}(t)=U_{c110}e^{-\frac{t}{\tau_1}}+A_{11}\left(1-e^{-\frac{t}{\tau_1}}\right) \quad (17).$$

Анализ соотношений (14) и (17) показывает, что

1) для определения решений СДУ достаточно найти только уровни A_{1i} и постоянные времени τ_i;

2) полярность функции $u_{C11}(t)$ определяется знаком A_{11} и с течением времени не меняется;

3) различие знаков A_{ii} может приводить к смене знаков у функций $u_{ci}(t)$;

4) при воздействиях в виде УВФР скорости изменения и значения напряжений $u_{C11}(t)$ зависят не только от уровня A_{11} и постоянной времени τ_i, но и длительности воздействий и пауз между ними.

В целом это упрощает дальнейший анализ, поскольку позволяет, найдя реакцию $u_{c1i}(t)$ на воздействие, затем найти общий результат как сумму таких реакций по *i*.

Примечание. Указанное разделение является математическим приемом и не имеет конкретного физического смысла. Формула (17) описывает процесс воздействия скачка амплитудой A_{11} на некоторую виртуальную цепь с одним накопителем и постоянной времени $\tau_i = C_i R_i$.

При использовании предложенных соотношений надо учитывать, что B_j = v□r и каждый новый интервал Δ*T* вносит изменения в воздействие $e_в(t)$. Это обусловливает появление в (16) индекса * у A_{1i}.

8. Получив результат для виртуального $u_{c11}(t)$, можно по аналогии записать формулы для остальных m^2-1 напряжений $u_{cii}(t)$, из которых скомпоновать *m* искомых функций $u_{ci}(t)$.

Формирование алгоритма последовательно-параллельного способа описания механизмов воздействий на инерционные объекты

Из вышеприведенного изложения основных идей предложенного метода вытекает алгоритм его реализации, включающий этапы формирования УВФР воздействия, получения значений A_{ii} и τ_i и расчета функций $u_{c1}(t)$, $u_{c2}(t)$, … , $u_{cm}(t)$. Структурная схема такого алгоритма приведена на рис. 2.

Левая ветвь этой схемы описывает аппроксимацию воздействия унитарными временными функциональными рядами (первый этап алгоритма) и содержит следующие шаги:

1. Подготовку к дискретному представлению функции воздействия скачкообразными базисными функциями, для чего время существования воздействия $T_в$ делится на *n* равных интервалов Δ*T*. Чем больше *n*, тем выше точность аппроксимации, но больше объем вычислений на третьем этапе алгоритма.

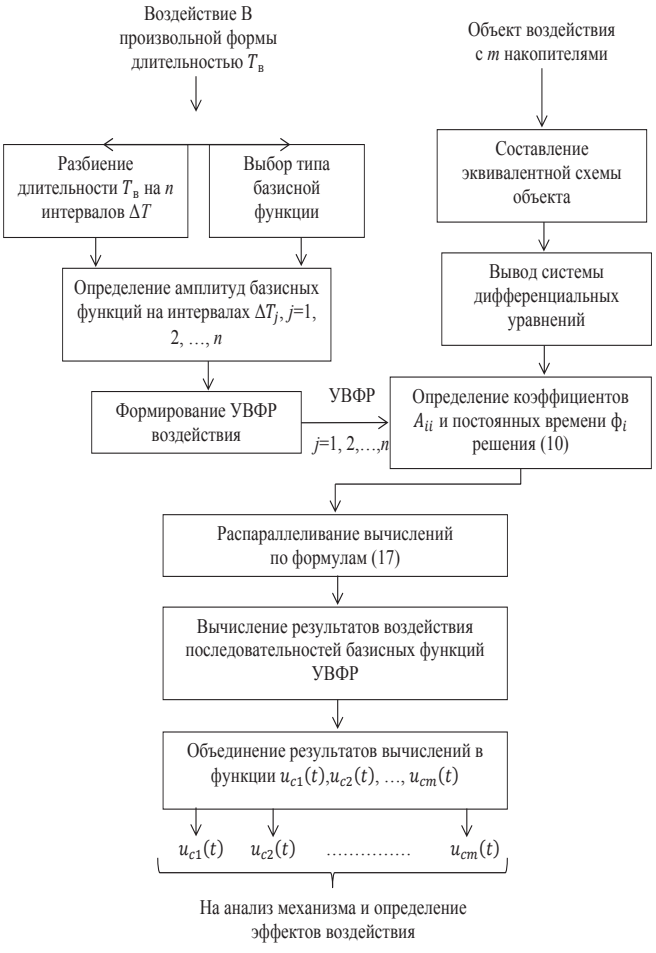


Рис. 2. Алгоритм последовательно-параллельного способа описания механизмов воздействий на инерционные объекты

2. Выбор одной из возможных базисных функций, наиболее адекватной задаче, и представление воздействия последовательностью таких функций.

3. Расчет амплитуд базисных функций на каждом временном интервале ΔT_j.

4. Математическую запись полученных функций в виде унитарного временного функционального ряда (2).

Правая ветвь алгоритма (ветвь объекта) предназначена для перехода от электрической эквивалентной схемы объекта к представлению решения СДУ (или уравнения *m*-го порядка) в виде адаптированной к нему суммы решений для некоторых виртуальных элементарных цепочек с одним накопителем, имеющих постоянные времени τ_i и амплитуды экспонент A_{ii}. Это делается с помощью следующих шагов:

1. Графического моделирования объекта его электрической эквивалентной схемой по рекомендациям теории электрорадиоцепей и электронной схемотехники.

2. Перехода от эквивалентной схемы к математической модели объекта в виде системы дифференциальных уравнений первого порядка (или одного дифференциального уравнения *m*-го порядка).

3. Преобразования СДУ (7) в систему операторных уравнений (8), решения последней для УВФР воздействия и определения из каждого решения $u_{ci}(t)$ размахов A_{ii} экспонент с постоянными времени τ_i.

Третья, обобщающая ветвь алгоритма обеспечивает описание функций по виртуальным соотношениям (17). Для этого выполняются следующие процедуры (см. рис. 2).

1. Представление решений $u_{ci}(t)$ в виде (14) и распараллеливание дальнейшего описания формулами (17).

2. Вычисление результатов воздействия синтезированными последовательностями базисных функций по формулам $u_{cii}(t)$.

3. Объединение полученных виртуальных функций $u_{cii}(t)$ в реальные функции напряжений $u_{c1}(t)$, $u_{c2}(t)$, …, $u_{cm}(t)$.

В ряде случаев необходимо найти напряжения на других элементах эквивалентной схемы (например, напряжения на резисторах, рассеивающих мощности или представляющих собой управляемые напряжением элементы объекта) или токи в цепях объекта. Для этого для искомых неизвестных с помощью уравнений Кирхгофа по эквивалентной схеме объекта составляются уравнения, в которые подставляются найденные значения напряжений $u_{ci}(t)$.

Полученные таким образом результаты предназначаются, во-первых, для изучения механизмов воздействий, во-вторых, для определения эффектов воздействий, например, для решения пороговых задач оценивания стойкости объектов к изучаемым воздействиям и для совершенствования как источников, так и объектов воздействия.

Примеры применения метода

Ограниченность объема статьи не позволяет рассмотреть механизмы хотя бы типовых вариантов воздействий произвольной формы. Поэтому определим результаты лишь одиночных и периодических воздействий на линейные и нелинейные объекты, причем сделаем это только на формульном уровне.

Одиночные воздействия. Выберем форму воздействия и две из трех базисных функций, приведенных на рис. 1. Исследуемые варианты описания покажем на рис. 3. Здесь зависимость $B_{од}(t)$ длительностью $T_{од}$ представлена пачкой примыкающих друг к другу прямоугольных импульсов (рис. 3а) и пачкой периодов прямоугольных импульсов с паузами между ними (рис. 3б).

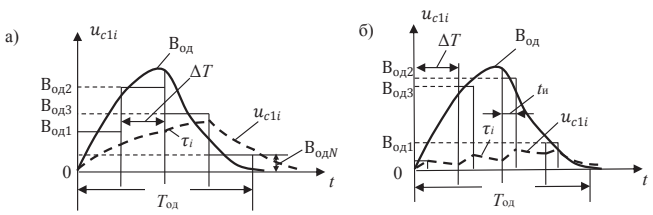


Рис. 3. Одиночные воздействия

При применении метода длительность одиночного воздействия $T_{од}$ делится на $N_{од} = T_{од}/\Delta T$ временных интервалов и каждый из них заполняется либо прямоугольным импульсом длительности Δ*T* и амплитудой, равной усредненному значению функции $B_{од}(t)$ на этом интервале, либо периодом следования прямоугольных импульсов $T = \Delta T$ длительностью $t_и = \Delta T/q$, где *q* – скважность этих импульсов, и амплитудой, равной усредненному на *j*-ом интервале $t_и$ значению функции $B_{одj}$.

Результаты воздействия на рисунках показаны пунктиром.

Для экспоненты с постоянной времени ϕ_i виртуальная функция $u_{c1i}(t)$, полученная по рекуррентной формуле (14), имеет вид

$$u_{c1i}(T_{од}) = \left(1-e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\cdot\sum_{j=1}^{N_{од}} A_{1ij}e^{\frac{-(N_{од}-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (18).$$

Для напряжения на конденсаторе C_1

$$u_{c1}(t)=\sum_{i-1}^{m}u_{c1i}(t)=\left(1-e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\cdot\sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{N_{од}}A_{1ij}e^{\frac{-(N_{од}-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (19).$$

Аналогичными формулами описываются напряжения на остальных *m*-1 накопителях объекта.

Во втором случае зависимость $u_{c1i}(t)$ заметно отличается от аналогичной зависимости на рис. За по форме и в одни и те же моменты времени имеет гораздо меньшие значения. Следовательно, второй способ описания результатов одиночных воздействий на инерционный объект уступает первому способу по точности, поскольку в этом случае из рассмотрения выпадают участки функции $\text{В}_{\text{од}}(t)$, приходящиеся на паузы между импульсами. При этом ошибки в оценке тем больше, чем больше скважность импульсов в аппроксимирующей кривую $\text{В}_{\text{од}}(t)$ пачки импульсов.

Однополярные непрерывные периодические воздействия. Пример такого воздействия с периодом *T* без постоянной составляющей показан на рис. 4.

Здесь *n* = 8, $\Delta T = T/n = T/8$.

При применении метода на каждом *j*-ом интервале периода *T* участок функции $\text{В}(t)$ с амплитудой В_j, которая равна усредненному значению функции на этом интервале.

Далее функцию представим n последовательностями прямоугольных импульсов, каждая *j*-я из которых имеет период *T*, скважность *n*, постоянную амплитуду В_j и сдвинута вправо относительно предыдущей на время Δ*T*.

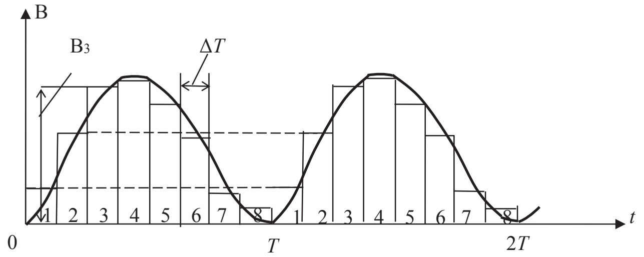


Рис. 4. Однополярные непрерывные периодические воздействия

Для ситуации, когда воздействие на объект состоит из *N* периодов, интересующие нас значения определяются функциями $u_{c1ij}(t)$.

Формула для результата воздействия на *RC*-цепь последовательностью прямоугольных импульсов постоянной амплитуды известна (см. например, [3]); в наших обозначениях она имеет вид

$$u_{c1ij}(t) = A_{1i}\left(1 - e^{-\frac{t_{\text{и}}}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} \qquad (20).$$

В соответствии с формулой (20) можно описания функций $u_{c1ij}(t)$ в указанные моменты времени представить в следующем виде:

$$u_{c1i1}[t_{\text{и}} + (N-1)] = A_{1i1}\left(1 - e^{-\frac{t_{\text{и}}}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} \quad (21);$$

$$u_{c1i1}(NT) = A_{1i1}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (22);$$

$$u_{c1i2}[t_{\text{и}} + (N-1)] = A_{1i2}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{(N-1)T}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (23);$$

$$u_{c1i2}(NT) = A_{1i2}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-2)\Delta T}{\tau_i}} \quad (24);$$

$$u_{c1i3}[t_{\text{и}} + (N-1)T] = A_{1i3}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{(N-1)T}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-2)\Delta T}{\tau_i}} \quad (25);$$

$$u_{c1i3}(NT) = A_{1i3}\left(1 - e^{-\frac{t_{\text{и}}}{\tau_i}}\right)\frac{1-e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1-e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-3)\Delta T}{\tau_i}} \quad (26);$$

....

$$u_{c1ij}[t_{\text{п}} + (N-1)T] = A_{1ij}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{(N-1)T}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-j+1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (27);$$

$$u_{c1ij}(NT) = A_{1ij}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{(n-j)\Delta T}{\tau_i}} \quad (28);$$

....

$$u_{c1in}[t_{\text{п}} + (N-1)T] = A_{1in}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{(N-1)T}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}} \quad (29);$$

$$u_{c1in}(NT) = A_{1in}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} \quad (30).$$

Для упрощения записей $u_{c1i}[t_{\text{и}} + (N-1)T]$ и $u_{c1i}(NT)$ используем свойство геометрической прогрессии

$$\sum_{k=0}^{N-1} e^{-\frac{kT}{\tau_i}} = \left(\sum_{k=0}^{N} e^{-\frac{kT}{\tau_i}} - 1\right) e^{\frac{n\Delta T}{\tau_i}} \quad (31).$$

Тогда в формулах для $u_{c1ij}[t_{\text{и}} + (N-1)T]$, начиная с *j* = 2, получим

$$\left.\begin{array}{c} e^{\frac{n\Delta T}{\tau_i}} e^{-\frac{(n-1)\Delta T}{\tau_i}} = e^{\frac{\Delta T}{\tau_i}} \\ \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots. \\ e^{\frac{n\Delta T}{\tau_i}} e^{-\frac{(n-2)\Delta T}{\tau_i}} = e^{\frac{2\Delta T}{\tau_i}} \\ \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \\ . \\ e^{\frac{n\Delta T}{\tau_i}} e^{-\frac{(n-j+1)\Delta T}{\tau_i}} = e^{\frac{(j-1)\Delta T}{\phi_i}} \\ \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \\ \ldots \\ e^{\frac{n\Delta T}{\tau_i}} e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}} = e^{\frac{(n-1)\Delta T}{\tau_i}} \end{array}\right\} \quad (32).$$

Анализ соотношений (32) позволяет установить, что в показателях степени последнего множителя в формулах (21) – (30) коэффициенты перед отношением $\Delta T/\tau_i$ равны *j*-1 при $t = t_{\text{и}} + (N-1)T$ и *n-j* – при *t=NT*. Поэтому с учетом (31):

$$u_{c1ij}[t_{\text{п}} + (N-1)T] = A_{1ij}\left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\left(\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} - 1\right) e^{\frac{(j-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (33).$$

Формула для $u_{c1ij}(NT)$ сохраняет вид (28).

Суммируя по *j* функции $u_{c1ij}[t_{\text{п}} + (N-1)T]$ и $u_{c1ij}(NT)$, получим:

$$u_{c1i}[t_{\text{и}} + (N-1)T] = \left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\left(\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} - 1\right)\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{\frac{(j-1)\Delta T}{\tau_i}} \quad (34);$$

$$u_{c1i}(NT) = \left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}}\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{-\frac{(n-j)\Delta T}{\tau_i}} \quad (35).$$

Наконец, подставляя в соотношения (34) и (35) значение $\Delta T = T/n$, избавимся в них от переменной ΔT:

$$u_{c1i}[t_{\text{и}} + (N-1)T] = \left(1 - e^{-\frac{T}{n\tau_i}}\right)\left(\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} - 1\right)\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{\frac{(j-1)T}{n\tau_i}} \quad (36);$$

$$u_{c1i}(NT) = \left(1 - e^{-\frac{T}{n\tau_i}}\right)\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}}\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{-\frac{(n-j)T}{n\tau_i}} \quad (37).$$

В функциях (36) и (37) новой переменной является параметр *n*. Выбор числа *n* связан с погрешностями приближения исходной функции В(*t*): чем больше *n*, тем выше может быть точность. Однако при этом усложняется вычислительный процесс описания и исследования функций (36) и (37).

Далее в соответствии с алгоритмом метода (рис. 3) виртуальные напряжения $u_{c1i}(t)$ объединяем в реальное напряжение $u_{c1}(t)$. Это приводит к соотношениям

$$u_{c1}[t_{\text{и}} + (N-1)T] = \sum_{i=1}^{m} u_{c1i}[t_{\text{и}} + (N-1)T] =$$

$$= \sum_{i=1}^{m}\left(1 - e^{-\frac{T}{n\tau_i}}\right)\left(\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} - 1\right)\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{\frac{(j-1)T}{n\tau_i}} \quad (38);$$

$$u_{c1i}(NT) = \sum_{i=1}^{m}\left(1 - e^{-\frac{T}{n\tau_i}}\right)\left(\frac{1 - e^{-\frac{NT}{\tau_i}}}{1 - e^{-\frac{T}{\tau_i}}} - 1\right)\sum_{j=1}^{n} A_{1ij}\, e^{\frac{(N-j)T}{n\tau_i}} \quad (39).$$

Аналогичным образом находятся остальные напряжения $u_{ci}(t)$.

Биполярные непрерывные периодические воздействия произвольной формы. В линейных системах и цепях анализ механизмов таких воздействий можно свести к аналогичному анализу однополярных воздействий. Однако наличие в объекте нелинейных элементов может существенно изменить характер функций $u_{c1i}(t)$. При этом анализ процессов заметно усложняется.

При кусочнолинейной аппроксимации характеристик нелинейного элемента изломы характеристик определяются при некоторых пороговых значениях напряжений на них. Если, например, рассматривается *pn*-переход [4], то таким напряжением является напряжение на нем, часто принимающее нулевое значение. Следовательно, для определения параметров воздействия и объекта, при которых изменяется состояние перехода, необходимо иметь формулу для $u_{pn}(t) = u_c(t) = u_R(t)$, где *C* и *R* – емкость и сопротивление перехода.

В нашем случае $u_c(t) = u_{c1}(t)$, и надо искать решение уравнения $u_{c1}(t) = 0$. Эта задача громоздка и требует большого объема выкладок. Поэтому упростим ее до *m* = 1 и рассмотрим механизм воздействия произвольной формы на нелинейную простейшую *RC*-цепь [5], эквивалентная схема которой представлена на рис. 5.

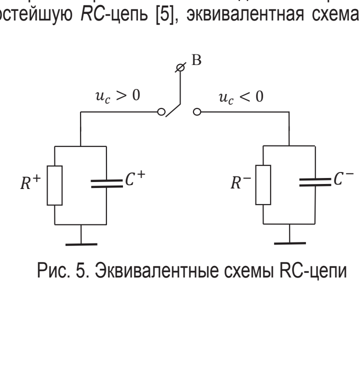


Рис. 5. Эквивалентные схемы RC-цепи

В этой цепи при прохождении функции $u_c(t)$ через нулевое значение ее параметры скачкообразно изменяются от R^+, C^+ до R^-, C^- и обратно, оставаясь неизменными между точками $u_c(t) = 0$.

Изучаемое входное воздействие $u_c(t)$ на одном периоде повторения зададим в виде, показанном на рис. 6. Здесь же изобразим порождаемую им функцию $u_c(t)$ для установившегося режима работы.

Примечание. Графики В(t) и $u_c(t)$ реально совпадают только во времени. Амплитуды и размерности у них разные. Эти графики совмещены условно, чтобы не загромождать графические построения.

На рис. 6 обозначены:

t^+ и t^- – длительности положительной и отрицательной части функции В(t) соответственно;

Δt^+ и Δt^- – задержки нулевых точек функции $u_c(t)$ относительно нулевых точек функции В(t);

t_1^* и t_2^* – координаты нулевых точек функции $u_c(t)$;

$u_{c.макс}^+$ и $u_{c.макс}^-$ – экстремальные значения функции $u_c(t)$;

$t_{экс}^+$ и $t_{экс}^-$ – временные координаты экстремумов функции.

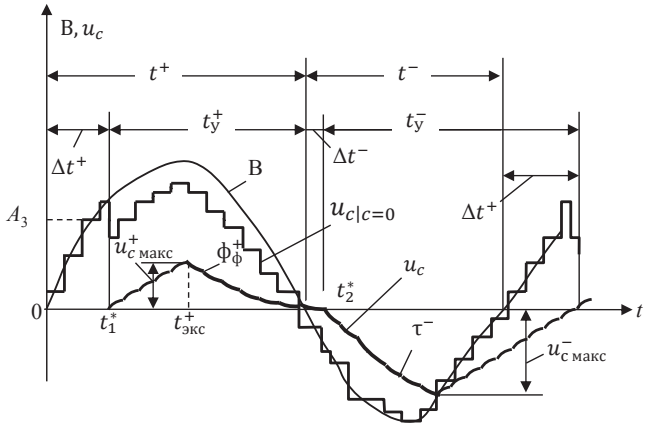


Рис. 6. Напряжения на входе и выходе RC-цепи

Для определения функции $u_c(t)$ заменим непрерывное воздействие В(t) последовательностью импульсов без пауз между ними. Длительность импульса зададим $\Delta T = T/n_y$, где n_y – число интервалов разбиения периода T. Тогда на временных отрезках t^+, t^-, Δt^+, Δt^- уложится $n^+ = t^+/\Delta T$, $n^- = t^-/\Delta T$, $\Delta n^+ = \Delta t^+/\Delta T$ и $\Delta n^- = \Delta t^-/\Delta T$ импульсов соответственно.

Нелинейность элемента R на рис. 5 отразим на ступенчатой функции В(t) (рисунок 6) ее скачками в моменты времени t_1^* и t_2^*. При этом условно будем считать, что $R^+ < R^-$, при $u_c < 0$ амплитуды импульсов A_j (например, показанная на рис. 6 амплитуда A_3) совпадают с амплитудами импульсов аппроксимирующей функции, а при $u_c > 0$ амплитуды импульсов скачком уменьшаются из-за уменьшения R.

Постоянную времени участков экспонент положительной части функции $u_c(t)$ обозначим τ^+, а постоянную времени отрицательной части $u_c(t)$ – τ^-.

В соответствии с построениями (рис. 6) длительность положительной части функции $u_c(t)$ равна $t_y^+ = t^+ - \Delta t^+ + \Delta t^-$, а отрицательной части – $t_y^- = t^- - \Delta t^- + \Delta t^+$. В числах импульсах эти длительности выражаются суммами $n_\Sigma^+ = n^+ - \Delta n^+ + \Delta n^-$, $n_\Sigma^- = n^- - \Delta n^- + \Delta n^+$.

Математические записи для функции $u_c(t)$ на этапах t_Σ^+ и t_Σ^- подобны формуле (18), поэтому мы их приводить не будем. Ограничимся только координатами их характерных точек.

Характерными параметрами искомой функции $u_c(t)$ являются временные сдвиги Δt^+ и Δt^- и экстремальные значения $u_{c.макс}^+$ и $u_{c.макс}^-$.

Для определения неизвестных Δt^+ и Δt^- (или Δn^+ и Δn^-) найдем математические описания положительной и отрицательной частей функции $u_c(t)$ по известным амплитудам импульсов скачкообразной функции В(t), длительностям t^+, t^-, Δt и числам n_Σ, n^+ и n^-. Решение полученных двух уравнений относительно указанных неизвестных определит временные параметры функции, а выбор из рассчитанного массива данных максимальных значений функции – амплитудные и временные координаты экстремальных точек.

Решение задачи выполняется численными методами. При этом необходим массив значений амплитуд A_j для всех значений n = 1, 2,…, n_Σ. а координаты t_1^* и t_2^* определяются по допустимым отклонениям от нуля Δu_{c1}^* и Δu_{c2}^* функции $u_c(t)$. Чем меньше шаг ΔT, тем выше точность решения задачи.

Уравнения для решения задачи составим, опираясь на результаты анализа воздействия на линейную цепь пачки ступенек, проведенного выше. Особенностями задачи в данном случае являются немонотонность нарастания воздействия и равенство нулю функции $u_c(t)$ в конце интервалов времени t_y^+ и t_y^-, за которые формируются ее положительные и отрицательные части.

При введенных обозначениях формула для положительности части функции $u_c(t)$ принимает вид

$$u_c^+(t_\Sigma^+) = \left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau^+}}\right) \sum_{\Delta n^+}^{n_\Sigma^+} A_j e^{-\frac{(n_\Sigma^+ - n)}{\phi^+}} = 0 \quad (40),$$

а для отрицательной части –

$$u_c^-(t_\Sigma^-) = \left(1 - e^{-\frac{\Delta T}{\tau^-}}\right) \sum_{\Delta n^-}^{n_\Sigma^-} A_j e^{-\frac{(n_\Sigma^- - n)}{\tau^-}} = 0 \quad (41).$$

Здесь n – текущий номер временного интервала ΔT, а временные неизвестные в виде Δn^+ и Δn^- входят в пределы суммирования экспонент с амплитудами A_j. Подбором этих неизвестных и достигается с заданной точностью равенство нулю левых частей уравнений (40) и (41).

Таким образом, приведенные примеры приводят к выводу о том, что предложенный метод позволяет решать линейные и нелинейные задачи анализа механизмов воздействий любой формы на инерционные объекты с любым числом степеней свободы.

Следует отметить, что цель, заявленная в статье, была достигнута, все поставленные задачи решены. В работе предложен и обоснован теоретический временной параллельно-последовательный метод решения систем m дифференциальных уравнений первого порядка (или дифференциальных уравнений m-го порядка). Основные идеи метода могут быть сформулированы следующим образом.

1. Формула Хевисайда с помощью нескольких параллельных и последовательных операций преобразуется в сумму виртуальных однотипных решений свободных дифференциальных уравнений первого порядка.

2. Любое воздействие на объект формализуется унитарным временным функциональным рядом, каждый член которого представляет собой элементарную базисную функцию (скачок, импульс без паузы, импульс с паузой и т. п.) с заданными частотно-временными параметрами и амплитудой, равной усредненному на активной части периода базисной функции входному воздействию.

3. При представлении воздействия с периодом T примыкающими друг к другу последовательностями базисных функций с длительностью импульса $t_и$ с тем же периодом T и с постоянной амплитудой требуется еще один цикл параллельно-последовательных операций, внешний по отношению к вышеназванному.

Методу присущи следующие достоинства.

1. Для определения виртуальных решений необходимо определять только постоянные времени и амплитуды экспоненциальных функций формулы Хевисайда.

2. Однотипность виртуальных решений при m накопителях обеспечивает простоту получения остальных m^2-1 таких решений и формирования m реальных решений системы дифференциальных уравнений.

3. Распараллеливание операций существенно облегчает процедуры припасовывания при воздействиях на объект в виде УВФР.

4. Результаты применения метода также имеют аналитическую форму временных рядов.

5. Метод обеспечивает принципиальную возможность теоретических решений линейных и нелинейных задач анализа процессов в инерционных объектах с любым числом накопителей, существенное упрощение алгоритмов описания механизмов воздействий, сокращение объема вычислений.

6. Получаемые математические описания механизмов воздействия являются общими для всех задач анализа инерционных систем и служат основой решений прикладных задач, прежде всего для изучения полезных и вредных эффектов воздействия и могут быть использованы студентами для расчета радиотехнических цепей или иных инерционных объектов любой физической природы.

Библиографический список

1. Суржиков В.Ф. К вопросу о техническом изоморфизме инерциальных объектов. *Мир науки, культуры и образования.* 2020; № 6 (85): 196–200.
2. Смирнов В.И. *Курс высшей математики*. Москва: Наука, 1974; Т. II.
3. Корн Г., Корн Т. *Справочник по математике*. Москва: Наука, 1973.
4. Суржиков В.Ф. Планирование физического эксперимента в задачах анализа результатов воздействия помех на радиоэлектронную аппаратуру. *Мир науки, культуры и образования.* 2021; № 2 (87): 171–173.
5. Суржиков В.Ф. Технический изоморфизм физических инерциальных объектов и его структурные, операционные и математические основы. *Мир науки, культуры и образования.* 2021; № 1 (86): 99–102.

References

1. Surzhikov V.F. K voprosu o tehnicheskom izomorfizme inercial'nyh ob`ektov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 196-200.
2. Smirnov V.I. *Kurs vysshej matematiki*. Moskva: Nauka, 1974; T. II.
3. Korn G., Korn T. *Spravochnik po matematike*. Moskva: Nauka, 1973.

4. Surzhikov V.F. Planirovanie fizicheskogo `eksperimenta v zadachah analiza rezul'tatov vozdejstviya pomeh na radio`elektronnuyu apparaturu. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 171-173.
5. Surzhikov V.F. Tehnicheskij izomorfizm fizicheskih inercial'nyh ob`ektov i ego strukturnye, operacionnye i matematicheskie osnovy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 99-102.

Статья поступила в редакцию 20.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-156-157

Tantsura T.A., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

FORMATION OF STUDENTS' SKILLS FOR SELF-ORGANIZATION OF PERSONAL ACTIVITY IN THE ASPECT OF LIFELONG LEARNING. The article discusses the issue of developing students' skill to self-organize personal activity. Modern students, starting their studies at a university, face a problem of organizing independent activities to master contents of a subject. Self-organization acquires the greatest importance in the aspect of professional activity. Analysis of existing scientific experience allows to define the concept of "self-organization" as a multidimensional notion. The author proposes a step-by-step model for developing the skill of independent organization to make effective cognitive activity based on the use of the project method in the process of teaching students a foreign language. The project method allows students to combine the study of professionally significant content with the opportunity to improve the competence in foreign language. Using the project method enables students to develop foreign language communicative and social competencies. The step-by-step implementation of tasks in the process of preparing project results presentation allows students to cope with the problems of processing information and presenting it in written and oral forms in a foreign language.

Key words: **self-organization, independence, educational process, project method, structuring of independent activity, step-by-step model, cognitive activity**

Т.А. Танцура*, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКА САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ LIFELONG LEARNING

В статье рассматривается вопрос формирования у студентов навыка самоорганизации личностной деятельности. Современные студенты, начиная обучение в вузе, сталкиваются с проблемой организации самостоятельной деятельности по овладению предметным содержанием. Наибольшее значение самоорганизация приобретает в аспекте профессиональной деятельности. Анализ существующего научного опыта позволяет определить понятие «самоорганизация» как многоаспектное образование. Автором предлагается поэтапная модель формирования навыка самостоятельной организации познавательной деятельности на основе применения метода проектов в процессе обучения студентов иностранному языку. Метод проектов позволяет соединить изучение профессионально значимого для студентов контента с возможностью совершенствования иноязычных знаний. Использование метода проектов позволяет развить иноязычные коммуникативные и социальные компетенции у студентов. Поэтапное выполнение задач в процессе подготовки результатов проекта к презентации позволяет студентам справиться с проблемами обработки информации и представления ее в письменном и устном виде на иностранном языке.

Ключевые слова: **самоорганизация, самостоятельность, учебный процесс, метод проектов, структурирование самостоятельной деятельности, поэтапная модель, познавательная деятельность**

В последние десятилетия наблюдается ускорение прогресса в научно-технической сфере, что приводит к внедрению инновационных технологий в различных отраслях экономики государства. В связи с происходящими процессами цифровизации промышленности и всех сфер жизнедеятельности человека потребность в специалистах, готовых быстро адаптироваться к новым технологическим реалиям, резко возросла на рынке труда. Современные специалисты осознают необходимость развития личностного потенциала и профессиональных навыков на протяжении всей жизни (*lifelong learning*).

Актуальность данной работы связана с возможностью формирования у студентов навыка самоорганизации личностной деятельности в процессе обучения в высшей школе, поскольку умение планировать и организовывать самостоятельно познавательную деятельность, направленную на самостоятельное овладение новыми знаниями, технологиями, процессами в профессиональной области, способствует принятию эффективных решений в случаях проблемных профессиональных ситуаций и организации трудовой деятельности в целом.

Целью работы является определение наиболее эффективных психолого-педагогических подходов и учебно-методических способов, позволяющих сформировать у студентов навыки самоорганизации личностной деятельности на основе учебной деятельности в рамках обучения иностранному языку. Реализация следующих задач будет способствовать достижению данной цели: 1) определение различия значений терминологического аппарата, связанного с самоорганизацией деятельности; 2) разработка педагогической модели по формированию навыка самоорганизации учебной деятельности.

Новизна работы заключается в представлении наиболее эффективных методических подходов, выявленных в результате изучения существующей научно-исследовательской литературы, и разработке модели по формированию у студентов навыка самоорганизации личностной деятельности на примере учебной деятельности по изучению иностранного языка в вузе.

Теоретическая значимость работы состоит в проведении анализа терминологического аппарата, используемого при толковании понятия «самоорганизация» и сопряженных с ним понятий, в осуществлении определения взаимосвязи между ними на основе материалов существующего научного опыта.

Практическая значимость работы заключается в представлении практической модели формирования навыка самоорганизации личностной деятельности на основе применения метода проектов на примере обучения студентов иностранному языку.

В настоящее время особое внимание уделяется формированию и развитию у студентов способности организации самостоятельной деятельности, поскольку активность и самостоятельность стали неотъемлемыми функциональными характеристиками современных специалистов. В постоянно меняющейся информационной и технологической среде специалисту нужно быть готовым совершенствовать профессиональные знания и навыки на протяжении всей жизни. В таких условиях становится важным формирование у студентов навыка к самостоятельному поиску информации, содержащей новое знание, и к самостоятельному ее усвоению. Понятие «самостоятельность» в научной литературе трактуется в зависимости от объекта исследования, но в целом характеризует качество личности, обусловленное потребностью самостоятельно мыслить, принимать решения, осуществлять познавательный поиск и действовать в новых ситуациях [1]. Важным аспектом обучения в вузе является формирование познавательной самостоятельности, что связано непосредственно с развитием способности к самообучению, которое выражается в саморазвитии и самоактуализации личности, т. е. способности самостоятельно овладевать новыми знаниями, осуществлять познавательную активность [2, с. 35]. Исследование проблемы соотношения понятий «самообразование» и «самоорганизация», выполненное Т.В. Триндюк, Н.Г. Кочетовой, Л.В. Лысогоровой, раскрывает их двустороннюю взаимосвязь, где самоорганизация представляет собой сложную структуру и является средством самообразования, в то время как самообразование представляет реализацию одного из направлений самоорганизации. По мнению авторов, развитие самоорганизации личности возможно при наличии всех составляющих внутренних ресурсов, которые формируются в процессе образовательной деятельности [3, с. 20]. Самоорганизация представляет собой свойство личности, проявляющееся в способности планировать любой вид деятельности с учетом времени и сопутствующих обстоятельств, определять конечную цель данной деятельности и формировать условия для достижения ее [4, с. 329].

Результат любого вида деятельности зависит от способности человека эффективно организовать данную деятельность с учетом личностных ресурсов и внешних условий. Изучение иностранного языка в вузе хотя и является продолжением освоения дисциплины «Иностранный язык», которая изучается студентами в течение нескольких лет до поступления в вуз, требует от студентов умения организовывать процесс самостоятельной работы, поскольку обучающиеся овладевают новым знанием посредством изучения профессионально ориентированных текстов. Несмотря на то, что большая часть учебной деятельности отводится на самостоятельную работу, лишь незначительное количество студентов способны самостоятельно спланировать выполнение заданной учебной деятельности и чаще полагаются на овладение учебным материалом под руководством и контролем преподавателя. Поэтому в процессе обучения студентам необходимо, с одной стороны, научиться рационально распределять свои ресурсы с целью осуществления продуктивной познавательной деятельности, с другой стороны, им важно овладеть навыками организации данной деятельности. Отмечается, что обучение самоорганизации/саморегуляции (*"self-regulation", "self-regulated*

learning") деятельности в процессе обучения иностранному языку повышает успеваемость студентов и мотивацию к изучению дисциплины [5].

Организация познавательной деятельности предусматривает выполнение нескольких этапов: определение цели, анализ задачи/ситуации, разработка плана, реализация непосредственно заданной деятельности, контроль-оценка выполнения в соответствии с заданной целью, коррекция [6, с. 99]. Формирование навыка самоорганизации деятельности осуществляется посредством выполнения «репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительного и творческого» видов учебной деятельности. Самостоятельность при выполнении творческих учебных заданий представляет собой высшую форму проявления познавательной деятельности [7, с. 169]. Подготовка и представление студентами проекта на иностранном языке охватывает все указанные виды учебной деятельности, а поэтапность выполнения данного вида работы предусматривает от студентов самостоятельной организации, что способствует формированию навыка самоорганизации деятельности. Ценность метода проектов заключается в самом процессе обучения, направленного на развитие способности обучающихся адаптироваться к условиям заданной учебной ситуации, осуществляя планирование и структурирование самостоятельной деятельности.

Основными характеристиками метода проектов являются организация работы, самостоятельный поиск и анализ студентами заданной информации, выполнение задания в установленные временные рамки, представление проекта. Количество этапов, сложность и длительность подготовки проекта зависит от режима работы – индивидуальный, парный, групповой. Предлагается начинать с индивидуальной подготовки студентами проектов. Постепенное усложнение учебных заданий соответствует реализации методического принципа «от простого к сложному» и тем самым способствует эффективному закреплению у студентов навыка самостоятельного планирования и организации познавательной деятельности. Сформированные навыки самоорганизации в процессе выполнения индивидуального проекта помогут сэкономить время и упростят взаимодействие студентов при выполнении парного или группового проекта.

Выполнение проектного задания обусловливает самостоятельность выполнения всех этапов студентом, а это значит, что обучающемуся необходимо самостоятельно активизировать знания и навыки иностранного языка для представления профессиональной проблемы и ее решения. Студент становится самостоятельным и полноправным исполнителем конкретной деятельности.

Преподаватель выполняет функцию консультанта, фасилитатора, т. е. не контролирует выполнение каждого этапа самостоятельной деятельности, а тактично координирует деятельность студентов – помогает с планированием работы по проекту, консультирует в случае появления лингвистических трудностей при подготовке к презентации информационного содержания проекта, ассистирует на этапе представления итогов проектного задания. Основной задачей преподавателя является формирование у студентов готовности к осуществлению самостоятельно организованной продуктивной деятельности, которая основана на анализе и презентации иноязычного материала. Поэтому преподавателю необходимо уделить особое внимание созданию рабочего настроения у студентов, определить наиболее профессионально значимые темы.

Поэтапная модель обучения самостоятельной организации познавательной деятельности на основе подготовки проекта предусматривает определение задач, которые студенту необходимо выполнить для достижения цели данного вида учебной деятельности. Для развития навыка самоорганизации студентам предлагается выполнить следующие задачи: 1) поиск и отбор информационного материала, на основе которого проводится разработка проекта; 2) чтение, анализ материалов подборки, составление глоссария терминов; 3) составление чернового варианта проектного доклада; 4) консультирование с преподавателем по употреблению лексико-грамматических конструкций, вызвавших трудности при создании текста доклада; 5) корректировка; 6) создание материала визуального сопровождения доклада в формате PowerPoint; 7) подготовка к устному представлению проекта, прогнозирование возможных вопросов. Преподаватель определяет дату представления проекта, студентам в рамках отведенного времени необходимо распределить время для выполнения каждой задачи с учетом ее сложности и времени затратности. Возможность самостоятельного осуществления коррекции оказывает позитивное воздействие на эмоциональное восприятие студентом предложенной учебной деятельности, повышает степень ответственности за результат.

Принимая во внимание влияние цифровых технологий на все сферы деятельности современного общества, следует отметить позитивные возможности применения данных технологий в процессе обучения как для преподавателей, так и для студентов [8; 9]. Использование возможностей цифровой среды в значительной степени способствует осуществлению поиска информационного содержания по проблеме проекта, обработке текстового материала, подготовке визуального сопровождения в формате презентации в PowerPoint. Кроме того, для осуществления планирования и организации самостоятельной деятельности студенты могут пользоваться функциональными ресурсами цифровых устройств (телефон, планшет и т. д.), например, приложение для планирования задач и календарь, в которых студенты могут зафиксировать выполнение конкретных задач к установленному времени.

Сформированные навыки самоорганизации познавательной деятельности в процессе подготовки проекта применяются студентами при организации выполнения заданий, относящихся к самостоятельной работе. В ходе работы над проектом у студентов развиваются иноязычно-коммуникативные и профессиональные компетенции. Профессиональный контекст содержания проекта повышает познавательную активность студентов, а спланированная организация деятельности по его разработке снимает психологические барьеры при анализе большого объема информации на иностранном языке и переработке данной информации с использованием различных лексико-грамматических языковых трансформаций в тексте доклада по проекту.

В заключение можно утверждать, что использование метода проектов в учебном процессе позволяет сформировать навык самоорганизации личностной деятельности, способствует развитию иноязычной компетенции, свидетельством чего являются результаты текущего контроля студентов и промежуточной аттестации. Учебная деятельность по подготовке представления проекта позволяет осуществить применение иностранного языка наиболее приближенно к ситуациям профессионального взаимодействия; вовлекать студентов в процесс самостоятельной активности; развивать навыки анализа и синтеза больших объемов информации на иностранном языке; развивать творческие способности, когда студенты генерируют идеи и представляют неординарные решения по проекту.

Практический опыт самостоятельной организации деятельности, приобретенный студентами в период обучения, предоставляет возможность использования его в различных областях социальной и будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Мирошниченко И.Н. Развитие самостоятельности студентов в современном образовательном процессе в вузе: педагогические подходы. *Мир педагогики и психологии:* международный научно-практический журнал. 2020; № 06 (47).
2. Панова Л.Д., Ван М. Познавательная самостоятельность студентов как педагогическая проблема. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2022; Т. 20, № 1: 33–44.
3. Триндюк Т.В., Кочетова Н.Г., Лысогорова Л.В. О взаимосвязи понятий «самоорганизация и самообразование». *Балкансko научно обозрение*. 2020; Т. 4, № 4 (10): 20–22.
4. Филиппова В.П. Самомотивация и самоорганизация деятельности студентов в современных условиях. *Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход*. 2021; Т. 1: 328–333.
5. Zhao W. Paradigm of foreign language teaching and learning: A perspective of self-regulated learning environment construction. *Open Journal of Social Sciences*. 2016; Vol. 4: 167–177.
6. Косарева С.А. Самооценка обучающимися эффективности самоорганизации деятельности по изучению иностранного языка. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам.* 2023; № 6: 99–103.
7. Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе. *Язык и культура*. 2023; № 62: 162–182.
8. Восковская А.С., Карпова Т.А. Использование веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 9–11.

References

1. Miroshnichenko I.N. Razvitie samostoyatel'nosti studentov v sovremennom obrazovatel'nom processe v vuze: pedagogicheskie podhody. *Mir pedagogiki i psihologii:* mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020; № 06 (47).
2. Panova L.D., Van M. Poznavatel'naya samostoyatel'nost' studentov kak pedagogicheskaya problema. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022; T. 20, № 1: 33-44.
3. Trindyuk T.V., Kochetova N.G., Lysogorova L.V. O vzaimosvyazi ponyatij «samoorganizaciya i samoobrazovanie». *Balkansko nauchno obozrenie*. 2020; T. 4, № 4 (10): 20-22.
4. Filippova V.P. Samomotivaciya i samoorganizaciya deyatel'nosti studentov v sovremennyh usloviyah. *Formirovanie gumanitarnoj sredy v vuze: innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. Kompetentnostnyj podhod*. 2021; T. 1: 328-333.
5. Zhao W. Paradigm of foreign language teaching and learning: A perspective of self-regulated learning environment construction. *Open Journal of Social Sciences*. 2016; Vol. 4: 167-177.
6. Kosareva S.A. Samoocenka obuchayuschimisya `effektivnosti samoorganizacii deyatel'nosti po izucheniyu inostrannogo yazyka. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam.* 2023; № 6: 99-103.
7. Bezukladnikov K.`E., Vahrusheva O.V. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya kak sredstvo formirovaniya samoorganizacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v voennom vuze. *Yazyk i kul'tura*. 2023; № 62: 162-182.
8. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Ispol'zovanie veb-kvestov dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 9-11.

Статья поступила в редакцию 19.05.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-158-161

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Dorofeev E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Somko M.L., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

COGNITIVE INTEREST AS THE MOST IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF ECONOMIC CULTURE AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The research substantiates the validity of the application of cognitive interest as one of the strategic pedagogical conditions for the formation of economic culture among cadets of a maritime university. The task of the publication is to familiarize the general pedagogical community with the content of the most important essential provisions of cognitive interest, its application in the practice of forming their economic culture during their studies at the university. The methodology of this study provides a meaningful analysis of the approaches of Russian scientists to the phenomenon of "cognitive interest", identifying its characteristic features and determining ways to implement it as an important pedagogical condition. In the course of the research, the following pedagogical methods are consistently used: theoretical analysis, content analysis, content analysis of reference literature, individual and group conversations, survey, synthesis, generalization, concretization. The result of the conducted research is the substantiation of the possibility of using the pedagogical potential of cognitive interest as an essential pedagogical condition for the formation of economic culture among cadets of a maritime university. The use of the proposed ways of applying cognitive interest in professional training has a positive effect on the results of the formation of economic culture among cadets of a modern maritime university.

Key words: **interest, maritime university, pedagogical condition, cognitive interest, university, youth in education, formation, economic culture**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Е.М. Дорофеев, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
М.Л. Сомко*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Настоящая статья посвящена обоснованию правомерности применения познавательного интереса в качестве одного из стратегических педагогических условий формирования экономической культуры у курсантов морского университета. Цель публикации – ознакомить широкую педагогическую общественность с содержанием важнейших сущностных положений познавательного интереса, его применения в практике формирования у них экономической культуры в период обучения в вузе. Методология данного исследования предусматривает содержательный анализ подходов отечественных ученых к феномену «познавательный интерес», вычленение его характерных особенностей и определение путей реализации как важного педагогического условия. В процессе проводимого исследования по данной теме последовательно были использованы следующие педагогические методы: теоретический анализ; содержательный анализ; контент-анализ справочной литературы; индивидуальные и групповые беседы; опрос; синтез; обобщение, конкретизация. Результатом проведенного исследования является обоснование возможности применения педагогического потенциала познавательного интереса как существенного педагогического условия формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. Использование предложенных путей применения познавательного интереса в профессиональной подготовке положительно сказывается на результатах формирования экономической культуры у курсантов современного морского университета.

Ключевые слова: **интерес, морской вуз, педагогическое условие, познавательный интерес, университет, учащаяся молодежь, формирование, экономическая культура**

Вся нормативно-правовая база, определяющая профессиональную подготовку учащейся молодежи в высшие учебные заведения Российской Федерации, указывает на необходимость формирования у будущих выпускников наравне с профессиональной компетентностью высокой экономической культуры и финансовой грамотности. Ныне данная задача стала одной из приоритетных для всей системы образования.

Об актуальности исследуемой темы говорят следующие факторы:

– экономическая культура в современном мире приобрела особую важность и значимость и выделена в новое направление жизнедеятельности социума и личности, а, следовательно, и сферы образования;

– проводимые в России социально-экономические трансформации предполагают активное участие и повышение роли всех граждан в проводимых преобразованиях, наличие у них требуемых способностей, основательных знаний в экономической сфере, потребных для добросовестного и качественного выполнения служебных обязанностей, успешной реализации профессиональной деятельности, поведении и повседневной жизни;

– специфика проводимой цифровой революции, ускоренные темпы внедрения инновационных финансовых технологий настоятельно требуют соответствующей экономической подготовки и экономической грамотности сотрудников государственных и частных компаний;

– вовлечение курсантов в процесс эффективного и результативного формирования у них экономической культуры, что требует актуализации познавательной потребности, лежащей в основе развития интереса к познанию;

– важность и непосредственная связь познавательного интереса с деятельностью, направленной на формирование и развитие компетентности и профессионализма будущего специалиста.

Проведенные беседы и опрос курсантов второго курса – судоводителей и судомехаников – в количестве 228 человек показал, что 98% из них желают овладеть новыми знаниями и сформировать у себя высокий уровень экономической культуры. Оставшиеся 2% полагают, что они уже обладают основами экономической культуры в достаточной мере, так как обучались в колледжах.

Следовательно, проблема формирования экономической культуры у курсантов морского университета актуальна и нуждается во всестороннем исследовании, в том числе и в выборе наиболее оптимальных педагогических условий.

В соответствии с ФГОС для таких специалистов, как судоводители (шифр 26.05.05) [1], Программой специалитета наряду с другими установлено формирование универсальной компетенции, касающейся экономической культуры (табл. 1).

Таблица 1

Универсальная компетенция,
относящаяся к экономической культуре

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-9 – способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности

В числе общепрофессиональных компетенций Программой специалитета предусмотрено наличие компетенции, относящейся к экономической сфере (табл. 2).

Таблица 2

Общепрофессиональная компетенция,
относящаяся к экономической сфере

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Правовые, социально-экономические аспекты	ОПК-1 – способен осуществлять профессиональную деятельность с учетом экономических, экологических, социальных и правовых ограничений

Реализация задачи вооружения каждого выпускника вышеприведенными компетенциями, формирования высокого уровня экономической культуры требует от каждого преподавателя инновационного подхода к учебно-воспитательной работе, поиска и применения современных педагогических технологий, создания соответствующих педагогических условий.

На наш взгляд, одним из соответствующих и потребных педагогических условий является привитие познавательного интереса у курсантов морского вуза к экономической культуре.

Цель исследования: обосновать основные научные положения применения познавательного интереса у учащихся как одного из важных педагогических условий формирования экономической культуры у курсантов морского университета.

Намеченная цель станет достижимой и будет реализована при качественном решении следующего комплекса задач:

– на основе подходов отечественных педагогов, теоретиков и практиков уточнить суть понятия «познавательный интерес»;

– путем изучения и теоретического анализа научных работ отечественных ученых раскрыть основные положения и характерные особенности познавательного интереса, возможность его применения для формирования экономической культуры у обучающихся в морском вузе;

– предложить конкретные пути применения познавательного интереса в учебно-воспитательной деятельности в целях формирования у курсантов морского университета экономической культуры.

Научная новизна: актуализирована новая научная идея использования потенциала познавательного интереса как важного педагогического условия в целях формирования у курсантов высшего учебного заведения экономической культуры, потребной для будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Теоретическая значимость: уточнена сущность и особенности понятия «познавательный интерес»; выделены характерные особенности познавательного интереса; конкретизированы пути реализации познавательного интереса современной учащейся молодежи в целях формирования у неё экономической культуры.

Практическая значимость: разработанные научные положения и пути реализации познавательного интереса позволяют активизировать и качественно улучшить учебно-воспитательную деятельность по применению педагогического потенциала познавательного интереса как результативного педагогического условия для эффективного формирования у учащейся молодежи высших и средних профессиональных учебных заведений высокого уровня экономической культуры в период обучения.

В данном исследовании мы будем опираться на следующие определения:

Экономическая культура – это часть общей культуры личности, включающая такие компоненты, как экономическое мировоззрение, сознание, знания, навыки и умения как основы для профессиональной деятельности и повседневной жизни личности.

Педагогические условия представляют собой комплекс отобранных преподавателем (исследователем) необходимых мер, обеспечивающих повышение эффективности и результативности педагогической деятельности.

Сущность понятия «познавательный интерес»

Значимую информацию о сущности исследуемого понятия могут дать педагогические словари.

Так, авторы «Социально-педагогического словаря» поясняют понятие «познавательный интерес» двояко: во-первых, как «отношение личности к учебному предмету как к чему-то ценному, привлекательному»; а во-вторых, как «эмоционально окрашенное проявление познавательных, исследовательских и практических потребностей личности; форма выражения активности, которая обеспечивает направленность личности и помогает становлению ориентиров поведения» [2]. Глоссарий учебного пособия «Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом» содержит дефиницию, раскрывающую сущность термина «познавательный интерес» как одного из первостепенных «мотивов учения, заключающихся в направленности личности на процесс познания, проявляющихся в положительной эмоционально окрашенной расположенности учащегося к учению, к познавательной деятельности» [3].

Классиками отечественной науки познавательный интерес позиционируется как:

– особая избирательная ориентация личности (С.Л. Рубинштейн) [4];

– динамические тенденции, определяющие структуру направленности личности и развивающиеся вместе с ней (Л.С. Выготский) [5];

– желание и стремление человека к познанию нового (Ф.Н. Гоноболин) [6];

– избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности (Л.И. Божович) [7];

– форма проявления потребностей, выраженная в стремлении познавать (А.Н. Леонтьев) [8];

– эмоционально окрашенная направленность сознания на определённые объекты, влияющая соответствующим образом на деятельность (Л.А. Гордон) [9];

– уникальное избирательное отношение человека к окружающему миру, к окружающей действительности (Г.И. Щукина) [10];

– специфическая потребность, содействующая активизации деятельности человека (И.Ф. Харламов) [11].

В современных условиях проблематику познавательного интереса освещают в своих научных трудах такие ученые и исследователи, как О.С. Заиченко [12], А.Н. Предяхо и А.А. Предяхо [13], И.Н. Соколовская и А.А. Кивилева [14], Е.В. Феденкова [15] и др.

Так, О.С. Заиченко стоит на позиции, согласно которой познавательный интерес есть важнейший мотив обучения, отражающий потребности личности в познании и творческом освоении системы научных знаний. И.Н. Соколовская и А.А. Кивилева вслед за ведущими учеными утверждают, что познавательный интерес отражает избирательную направленность обучаемого, стимулирует его на проявление активности для всестороннего познания исследуемого предмета. А.Н. Предяхо и А.А. Предяхо исходят из мнения, что познавательный интерес является сугубо личностным образованием, сопряженным с потребностями учащегося. Будучи качественным образованием личности, познавательный интерес интегрирует в себя основные психические процессы, под воздействием которых протекает активный исследовательский поиск, решение познавательных задач. Исследователь Е.В. Феденкова констатирует, что познавательный интерес следует воспринимать как важнейшую основу развития человека как деятеля, творца, преобразователя.

Наличие многообразия авторских позиций, касающихся сущности познавательного интереса нисколько не противоречат друг другу, а выделяют разные аспекты данного феномена и обогащают педагогическую теорию и практику.

Изучение позиций отечественных ученых в отношении познавательного интереса показывает, что среди них доминирующими являются три из них:

а) к первой следует отнести рассмотрение познавательного интереса как мотива. Сторонники данной позиции приводят следующие доводы: первичность осознания познавательного мотива по отношению к другим мотивам профессиональной подготовки; его преобладание над иными мотивами учебно-воспитательной деятельности; наибольшая доступность для наблюдения, распознания, что облегчает управление его развитием; он яркий и ключевой мотив, существенно влияющий на процесс профессиональной подготовки, активность и успеваемость курсантов;

б) вторая позиция – познавательный интерес видится ученым и исследователям как стимул, эффективное средство обучения;

в) третья позиция – познавательный интерес исследуется как свойство или качество личности, проявляемое как пытливость, любознательность, жажда и стремление к знаниям, влечение и готовность к поисковой работе и исследовательской деятельности в ходе обучения.

Анализ трудов отечественных ученых [2–19], их авторских позиций позволяет выделить следующие *основные сущностные положения и характерные особенности* познавательного интереса:

– выступает как важнейшая характеристика личности;

– формируется и развивается в процессе жизни и деятельности человека;

– возникает по двум причинам (З.В. Денисова): *внешним* (проявляется как что-то новое, неизведанное, проблематичное и возбуждает желание вникнуть, разобраться) и *внутренним* (жажда знаний, увлечение предметом, дисциплиной, стремление к самосовершенствованию);

– проявляется как отношение обучаемого к окружающему миру и профессиональной подготовке;

– неразрывно связан с образованием и воспитанием курсанта, процессом познания и развития личности, формированием высоких духовно-нравственных и морально-волевых качеств;

– в процессе обучения выполняет функцию мотива педагогического сотрудничества;

– обладает сложной структурой организации, включающей некоторые психологические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), объективное и субъективное взаимодействие личности с окружающем миром, проявляемое в отношении к нему, стремлении познать его;

– располагает такими стадиями формирования, как *любопытство* (тривиальная стадия, на которой привлекается внимание человека к конкретному объекту или явлению); *любознательность* (у личности активизируется пытливость, проявляется желание изучить свойства предмета (явления), организуется поиск материала, прорабатываются различные гипотезы); *познавательный интерес* (происходит непосредственное разрешение проблемного вопроса); *теоретический интерес* (происходит качественное познание закономерностей, характерных особенностей и научных основ, их внедрение и активное применение на практике);

– обеспечивает успешное приобретение новых знаний, расширение мировоззрения, формирование умений и навыков;

– нацелен не только на процесс знания, но и на его итог, результат;

– всесторонне оказывает влияние на активизацию и развитие мышления, памяти, внимания учащейся молодежи;

– для него характерна явная избирательная направленность на конкретный предмет или явление;

– заставляет учащуюся молодежь активно, с желанием и конструктивно относиться к изучению какой-то учебной дисциплины или явления;

– отличается наличием познавательной активности;

– является существенным мотивом обучения и развития личности;

– играет роль энергичного стимулятора ко всем видам деятельности;

– лежит в основе познавательной деятельности и процесса познания;

– определяет порядок и логику формирования мотивов;

– содействует развитию самостоятельности и критического мышления;

– может и должен стать устойчивой чертой личности учащегося вуза и оказывает сильное влияние на его развитие как профессионала, специалиста с высшим образованием;

– положительно воздействует не только на курсанта, но и на процесс профессиональной подготовки;

– способствует конкретным действиям (творческим, учебным, предметным, профессиональным), а также развитию умений личности выявлять закономерности и определять связи между предметами познания;

– выделяется ценной мотивацией и доминированием познавательных мотивов;

– формирует положительные эмоции и приносит личности большое эмоциональное удовлетворение;

– придает особый колорит и смысл жизнедеятельности.

Познавательный интерес бывает двух видов: а) *ситуативный* (побуждается занимательностью. Он изменчив, нестоек, подвержен складывающейся ситуации); б) *устойчивый познавательный интерес* (обусловлен внутренней мотивацией и не зависит от подкрепления).

Вышеприведенные положения и особенности познавательного интереса убедительно доказывают, что его основой является стремление личности максимально удовлетворить познавательную и созидательную потребности, определяющие социальные, профессиональные и личностные мотивы деятельности.

Для познавательного интереса характерна свобода выбора, новизна, направленность, избирательный характер и внешне-внутреннее проявление.

Произведенный выше теоретический анализ позволяет нам изложить собственное видение сущности феномена «познавательный интерес курсанта морского вуза», понимаемого как интегративную характеристику личности, проявляющего её отношение к знаниям, процессу познания, ко всей совокупности своих возможностей в познании.

К стержневым моментам, подчеркивающим ценность познавательного интереса для курсантов морского вуза, относят:

– высокая продуктивность профессиональной подготовки;

– придание тонусу учебно-воспитательной деятельности поискового характера, новизны, творчества, конструктивизма, успешности и удовлетворенности;

– наличие объективно-субъективной основы;

– возбуждение мыслей, эмоций, воли;

– реализация закономерности перехода внешнего во внутреннее, что составляет суть развивающего обучения.

В современной педагогике установились три основных уровня развития познавательного интереса, подтверждающих степень его проявления у учащегося, в том числе и у курсанта морского вуза: *высокий* (характеризуется высокой самопроизвольной познавательной заинтересованностью, воодушевлением и стремлением к познанию причинно-следственных связей, потребностью в самообразовании и самосовершенствовании уровня своих знаний); *средний* (обладает системностью, проявлением поиска, интереса к постижению качеств предметов и явлений, решения задач прикладного характера); *низкий* (у курсанта преобладает инертность, некоторая пассивность; требует побуждающего воздействия со стороны преподавателя на курсанта).

Стержневыми факторами, обеспечивающими творческое использование познавательного интереса у курсантов морского университета, являются:

а) *организационный* (организация и система учебно-воспитательной деятельности в вузе; содержание учебных дисциплин; виды познавательной деятельности; формы организации обучения);

б) *воспитательный* (сложившаяся система воспитания в вузе; морально-нравственная атмосфера в университете и учебных группах; общий уровень дисциплины);

в) *кадровый* (система подбора кадров и их переподготовки; стимулирование преподавателей за качество и результативность обучения курсантов и студентов, творчество и инновационную деятельность);

г) *личностно-преподавательский* (личность преподавателя; уровень его профессионального мастерства; педагогический такт; выбор педагогических технологий, потребных средств, методов и форм обучения);

д) *мотивационный* (развитие мотивации у курсантов к профессиональной подготовке; формирование позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности; вырабатывание готовности посвятить себя морской профессиональной деятельности).

Основными этапами развития интереса у курсантов становятся постановка проблемы; определение источников информации, содержательная коммуникация с преподавателями, сокурсниками; систематизация и обобщение новых знаний и полученного опыта; отражение новых знаний и освоенного опыта в процессе разнообразной деятельности [16: 17].

Факторы и условия развития познавательного интереса курсантов: обновление содержания профессиональной подготовки в вузе; выбор активных методов обучения; выбор форм обучения; перестройка стиля деятельности преподавателя; активизация мыслительной и поисковой работы; организация учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся морской образовательной организации; придание эмоционального тонуса учебно-воспитательной деятельности; поддержание здорового морально-нравственного и психологического климата в учебной группе; учет интересов, способностей и возможностей личности; организация творчества и поиска на занятиях и воспитательных мероприятиях; ситуация стимулирования и поддержки [18; 19].

Использование в учебно-воспитательной деятельности рассматриваемого феномена предполагает творческую перестройку процесса воспитания у курсантов экономической культуры, систематизацию и целенаправленное обучение, получение количественно-качественных изменений, приобретение новых знаний, умений и навыков в экономической сфере.

Значение познавательного интереса для формирования у курсантов экономической культуры заключается в том, что:

– обеспечивается тесная связь профессиональной подготовки с современной жизнью, с будущей профессиональной деятельностью;

– формируются высокие навыки исследовательской и проектной деятельности;

– улучшается практика планирования своей учебной деятельности и профессионального самосовершенствования;

– вырабатывается стремление к личностному и профессиональному развитию;

– укрепляется самостоятельность и независимость;

– создается обстановка творчества и новаторства;

– закрепляются навыки работы в группе и коллективе.

На основе рекомендаций отечественных ученых и исследователей нами определены следующие *пути реализации познавательного интереса* у курсантов морского университета:

1. Совершенствование организации и эффективное проведение учебно-воспитательного процесса на уровне реальной подготовки курсантов, что требует: а) строить процесс формирования экономической культуры на основе накопленного личного опыта, знаний, навыков и умений курсантов; б) развивать у курсантов соответствующие способности и умения; в) опоры на интересы, запросы и мотивы курсантов.

2. Качественное улучшение уровня профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава. С этой целью следует: а) наладить профессиональную и методическую учебу преподавателей по сегменту «экономическая культура»; б) обеспечить овладение каждым преподавателем методологией формирования у курсантов системы прочных знаний в сфере экономической культуры; в) добиться личной примерности преподавателей в профессиональной деятельности и экономической сфере.

3. Предельная опора на мыслительную работу курсанта в ходе профессиональной подготовки. Для этого необходимо всемерно: а) формировать и развивать у курсантов аналитическое и критическое мышление; б) применять инновационные педагогические технологии (проблемного обучения; глоссарного обучения; кейс-технологии; создания ситуации успеха; игровые технологии (деловые игры, дидактическая игра, игровые ситуации и др.); практиковать познавательные и учебно-производственные задачи; анализ ситуаций (профессиональных, жизненных, конкретной, деловой и др.); в) прививать потребность интенсивного розыска и мыслительного напряжения, выявления истины и выработки конкретной точки зрения и позиции.

4. Придание процессу учебно-воспитательной работы положительного эмоционального настроя. Для этого целесообразно: а) создание благоприятной, конструктивной обстановки в ходе каждого занятия и воспитательного мероприятия; б) обеспечение направленности информационно-образовательной среды на формирование у курсантов морского вуза высокой экономической культуры; в) опора в учебно-воспитательной работе на такие методы, как доверительное общение, взаимодействие, сотрудничество, позволяющие осуществить качественный и равноправный обмен информацией между субъектами профессиональной подготовки в морском вузе; г) учет ценностных ориентаций курсантов.

5. Развитие мотивации курсантов к формированию собственной экономической культуры. Для этого следует: а) разъяснять курсантам важность и значение экономической культуры для будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни; б) укрепить и развивать в учебных группах деловой настрой на процесс обучения; в) создать ситуации, способствующие возникновению у обучающихся положительного отношения к феномену «экономическая культура»; г) объединить курсантов в микрогруппы по интересам для совместной работы; д) продуманно осуществить подбор заданий и форм совместной работы.

6. Активизация потенциала самообучения, самостоятельности и самоактуализации, что достигается: а) формированием у каждого курсанта адекватной самооценки уровня профессиональной подготовки и экономической культуры; б) применением системы планирования процесса самообучения и самосовершенствования; в) использованием возможностей рефлексии и самоанализа; г) организацией самоконтроля.

Таким образом, познавательный интерес – это значимый фактор и стержневое педагогическое условие формирования у курсантов морского университета высокого уровня экономической культуры. Применение педагогического потенциала познавательного интереса в профессиональной подготовке обеспечивает стремление курсантов к познанию феномена «экономическая культура», успешное овладение теорией данного феномена, нормами хозяйственной и экономической деятельности, формирование экономического сознания и кругозора, создает опору в деятельности и поведении в виде полученных знаний и умений.

Познавательный интерес является надежным стимулом приобретения новых знаний курсантами, расширения их экономического мировоззрения и формирования у них экономической культуры.

Воспитание экономической культуры у курсантов морского университета, – несомненно, одна из актуальных и потребных задач. Выпускник высшей школы, молодой специалист, должен знать специфику экономической системы, конструктивно влиться в неё, уметь деловито применять действующие экономические

законы и нормы, качественно реализовать свои способности и возможности в экономической сфере социума.

Эффективное достижение данной задачи станет возможным при творческом использовании преподавателями высшего учебного заведения педагогического потенциала познавательного интереса, возведения его в ранг ценнейшего мотива профессиональной подготовки и непременного педагогического условия.

Познавательный интерес следует признать важнейшим фактором профессиональной учебы учащихся морского вуза, существенно влияющим на утверждение благоприятной атмосферы профессионального обучения курсантов, интенсивное и насыщенное протекание процесса познавательной деятельности, положительно влияющую на качество подготовки к будущей деятельности в морской отрасли государства.

Опора на познавательный интерес и его умелое применение в профессиональном обучении в морском вузе обеспечивает: а) *преподавателю*: совершенствование своего профессионального мастерства и личного уровня профессионально-педагогической подготовки; повышение личного профессионального авторитета; создание доверительного отношения на занятиях с учащимися; улучшение качества и результативности проводимых занятий, внедрение в практику познавательных ситуаций, поисковой и проектной деятельности; б) *курсанту*: повышение сознательного отношения к профессиональному обучению; верный выбор вариативных учебных дисциплин; формирование познавательно-профессиональной направленности; развитие креативности, активности, оживленности и предприимчивости в ходе занятий; удовлетворенности от творческой работы и результатов профессиональной подготовки; самоутверждения в правильности выбора профессии и морской специальности; активизацию самообучения и самовоспитания; расширение практики рефлексии и самооценки.

Предложенные пути применения познавательного интереса и конкретизация мер их исполнения позволяют вовлечь курсантов в разнообразную поисковую и проектную деятельность, способствуют получению новых знаний, эффективному формированию экономической культуры, активизации самообучения и самосовершенствования.

Результатом исследования следует считать обоснование возможности применения педагогического потенциала познавательного интереса как существенного педагогического условия формирования экономической культуры у курсантов морского вуза.

Комплексная реализация предложенных путей обеспечивает достижение намеченной цели – формирование у курсантов экономической культуры.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение*: с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г., 19 июля 2022 г., 27 февраля 2023 г. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lxr21f7lm37759734
2. *Социально-педагогический словарь*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/
3. Бабакова Т.А., Акинина Т.М. *Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом*: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2013.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство: Питер, 2002.
5. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк*. Санкт-Петербург: Союз, 1997.
6. Гоноболин Ф.Н. *Психология:* учебное пособие. Москва: Просвещение, 1973.
7. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
8. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*. Москва: Смысл, 2001.
9. Гордон Л.А. Потребности и интересы. *Советская педагогика*. 1939; № 8-9: 140.
10. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика, 1971.
11. Харламов И.Ф. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2007.
12. Заиченко О.С. Понятие познавательных интересов в отечественной педагогике. *NovaInfo*. 2022; № 135: 88–89.
13. Предяхо А.Н., Предяхо А.А. Интерес как качественное образование личности. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012; №1-1: 52–56.
14. Соколовская И.Н., Кивилева А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике. *XIX Царскосельские чтения*: материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2015; Т. 2: 89–92.
15. Феденкова Е.В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса. *Молодой ученый*. 2018; № 16 (202): 317–319.
16. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. Аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 40–43.
17. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
18. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования лидерских качеств у курсантов судоводителей в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 4 (45): 148–151.
19. Томилин А.Н., Оборочан Т.П. Методы обучения, применяемые в профессиональной подготовке курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 142–148.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 Sudovozhdenie*: s izmeneniyami i dopolneniyami ot 26 noyabrya 2020 g., 8 fevralya 2021 g., 19 iyulya 2022 g., 27 fevralya 2023 g. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lxr21f7lm37759734
2. *Social'no-pedagogicheskij slovar'*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/
3. Babakova T.A., Akinina T.M. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: metodika raboty s ponyatijnym apparatom*: uchebnoe posobie dlya studentov, aspirantov i prepodavatelej. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU, 2013.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: Piter, 2002.
5. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*: *Psihologicheskij ocherk*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1997.
6. Gonobolin F.N. *Psihologiya:* uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1973.
7. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «MOD`EK», 1995.
8. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*. Moskva: Smysl, 2001.
9. Gordon L.A. Potrebnosti i interesy. *Sovetskaya pedagogika*. 1939; № 8-9: 140.
10. Schukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*. Moskva: Pedagogika, 1971.
11. Harlamov I.F. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2007.
12. Zaichenko O.S. Ponyatie poznavatel'nyh interesov v otechestvennoj pedagogike. *NovaInfo*. 2022; № 135: 88-89.
13. Predyaho A.N., Predyaho A.A. Interes kak kachestvennoe obrazovanie lichnosti. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; №1-1: 52-56.
14. Sokolovskaya I.N., Kivileva A.A. K opredeleniyu suschnosti ponyatiya «poznavatel'nyj interes» v pedagogike. *XIX Carskosel'skie chteniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2015; T. 2: 89-92.
15. Fedenkova E.V. Psihologo-pedagogicheskaya suschnost' poznavatel'nogo interesa. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 16 (202): 317-319.
16. Oborochan T.P., Tomilin A.N. Aksiologicheskaya strategiya formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 40-43.
17. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
18. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov sudovoditelej v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 4 (45): 148-151.
19. Tomilin A.N., Oborochan T.P. Metody obucheniya, primenyaemye v professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU im. adm. F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 142-148.

Статья поступила в редакцию 29.06.24

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-161-164

***Finogenov A.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: aafin@ya.ru*

ABOUT USING A TASK GENERATOR TO TEACH STEREOMETRY. Modern educational institutions persistently make use of computer technology to create assignments and educational materials. As a rule, these are text tasks with a variable numerical part. However, the issue of creating illustrations for assignments remains technically difficult and is rarely used. In this regard, the task arises to develop a simple technology for creating stereoscopic illustrations that does not require special

software and is available even to high school students in computer science lessons. Such illustrations could greatly facilitate the study of stereometry, helping students understand the transition from three-dimensional shapes to their image on paper. In addition, the author suggests using a ready-made math assignment generator, which includes stereometry tasks with illustrations in the form of stereoscopic drawings. The described technology can be used in both school and higher education, allowing to create illustrative material for studying stereometry. Thus, using the new technology, students will more easily master the material on stereometry, and teachers will enrich the learning process with more visual and understandable illustrations. As a result, this can lead to improved understanding of the material and improved student academic performance.

Key words: **stereometry, task generator, teaching mathematics, stereoscopic drawings, technology for creating stereoscopic illustrations**

А.А. Финогенов, *канд. физ.-мат. наук, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: aafin@ya.ru*

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГЕНЕРАТОРА ЗАДАЧ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СТЕРЕОМЕТРИИ

Современные образовательные учреждения все чаще используют компьютерные технологии для создания заданий и учебных материалов. Как правило, это текстовые задания с вариативной числовой частью. Однако вопрос создания иллюстраций к заданиям остается технически сложным. В связи с этим возникает задача разработать простую технологию создания стереоскопических иллюстраций, не требующую специального программного обеспечения и доступную даже школьникам старших классов на уроках информатики. Такие иллюстрации могли бы значительно облегчить изучение стереометрии, помогая учащимся понять переход от объемных фигур к их изображению на бумаге. Помимо этого, автор предлагает использовать готовый генератор заданий по математике, который включает в себя задачи по стереометрии с иллюстрациями в виде стереоскопических чертежей. Описанная технология может применяться как в школьном, так и в высшем образовании, позволяя создавать иллюстративный материал для изучения стереометрии. Таким образом, с использованием новой технологии учащиеся смогут легче освоить материал по стереометрии, а преподаватели смогут обогатить учебный процесс более наглядными и понятными иллюстрациями. В результате, это может привести к улучшению понимания материала и повышению успеваемости студентов.

Ключевые слова: **стереометрия, генератор задач, преподавание математики, стереоскопические чертежи, технология создания стереоскопических иллюстраций**

Актуальность исследования определяется тем фактом, что понимание стереометрии играет важную роль в математике и ее применении в реальной жизни. Наглядные пособия, такие как модели геометрических фигур и пространственные конструкции, помогают учащимся лучше понять структуру и особенности трехмерных объектов. Они помогают визуализировать пространственные отношения и улучшают понимание абстрактных понятий. Наглядные пособия содействуют лучшему запоминанию и применению материала, а также делают обучение стереометрии более увлекательным и интересным. Но одной из основных трудностей, возникающих при использовании объемных моделей, является психологический разрыв между трехмерной реальностью и плоскими двумерными чертежами. Существующие на данный момент наглядные пособия не в полной мере решают задачу преодоления этого разрыва, о чем свидетельствует опыт автора в преподавании стереометрии, а также коллег, преподающих стереометрию в вузе и школе.

Цель исследования – разработка инструмента для подготовки иллюстративного материала, который облегчил бы учащимся переход от объёмных тел к их чертежам на бумаге.

По мнению автора, на начальном этапе освоения стереометрии большую помощь могут оказать стереопары, так как они создают иллюзию трехмерности на плоскости. Когда учащийся изучает стереорисунки, он начинает адаптироваться к восприятию глубины и объема, что помогает лучше понимать пространственные отношения между объектами, изображенными на бумаге. Это улучшает способность чертить и воспринимать трехмерные объекты, а также развивает навыки визуального восприятия.

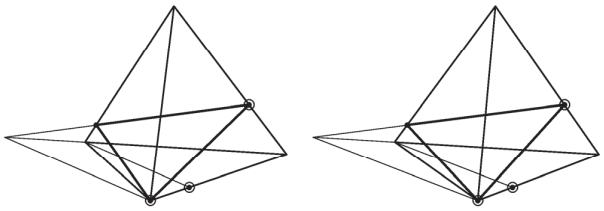


Рис. 1. Пример стереопары

Стереопара представляет собой два изображения. Левое изображение предназначено для правого глаза, а правое – для левого. Для их рассматривания следует свести глаза к переносице и посмотреть таким способом на пару картинок. Через некоторое время глаза «поймают фокус», и наблюдатель увидит объемное изображение. Разумеется, это требует некоторой тренировки, но большинство школьников с этим успешно справляются. По запросу о том, как рассматривать стереопары, можно найти в Интернете множество подробных обучающих инструкций.

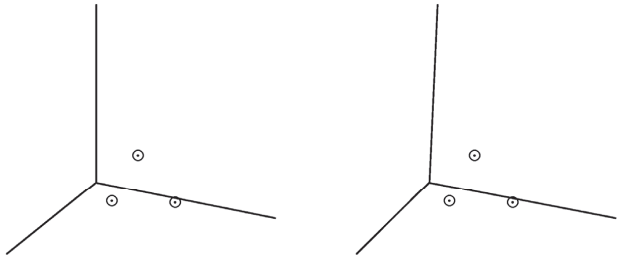


Рис. 2. Иллюстрация к задаче

Предполагается, что ученикам будут задаваться задания на построение такого рода: «Постройте сечение угла плоскостью, проходящей через две точки на полу и точку на правой стенке. См. рис. 2».

В процессе выполнения задания учащийся производит построение с помощью карандаша и линейки на двух рисунках одновременно. И таким образом сможет самостоятельно контролировать правильность, так как стереометрические ошибки при построении будут очевидны в буквальном смысле этого слова.

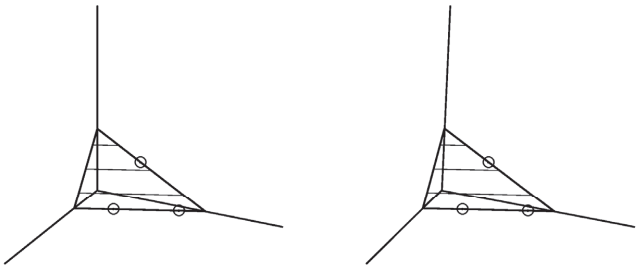


Рис. 3. Решение задачи

Получение большого количества заданий с такого рода стереоскопическими чертежами кажется необыкновенно трудной задачей, но это не так.

Таким образом, задачи для достижения поставленной цели следующие:

1) разработать методику изготовления стереопар, не требующую какого-либо сверхсложного и специального программного обеспечения, которая может быть применима для автоматической генерации заданий;

2) предложить простую технологию автоматической генерации заданий с использованием предложенной методики.

Чертежи в школьной стереометрии относительно просты и состоят в основном из точек, соединённых отрезками. Как известно, точки в пространстве задаются координатными тройками. После отбрасывания третьей координаты получится двойка чисел, что соответствует координатам точки на плоскости. Таким нехитрым способом, просто отбрасывая третью координату, легко получается проекция точек из пространства на плоскость. Именно это и происходит, когда мы смотрим сверху на объёмное тело.

Для получения вида на фигуру с другого ракурса следует повернуть фигуру в пространстве, пересчитав координаты точек, и затем отбросить третью координату. Пересчет координат при повороте, как это известно из курса линейной алгебры, делается с помощью умножения на матрицу поворота, методика получения которой и будет сейчас описана.

Выберем вектор, направленный от фигуры на наблюдателя (вектор A). Выберем вектор, который будет выглядеть как вертикальный с нужного нам ракурса (вектор B). По этим двум векторам следует построить новый базис, в котором третий базисный вектор (ось Z) направлен на наблюдателя, первый базисный вектор (ось X) направлен вправо относительно наблюдателя и второй (ось Y) вверх относительно наблюдателя. В качестве третьего базисного вектора V3 возьмем вектор A. Сосчитаем векторное произведение B и A, это будет V1 вектор, направ-

ленный вправо с точки зрения наблюдателя. Сосчитаем векторное произведение A с V1 и получим V2 – вектор, направленный вверх с позиции наблюдателя. Затем нормируем V1, V2, V3 и составим из них матрицу M. Это и будет матрица нужного нам поворота.

Далее следует умножить координаты всех точек геометрической фигуры на эту матрицу, и после отбрасывания третьей координаты получится проекция фигуры на плоскость как раз с нужной нам точки зрения. Это легко программируемая процедура на любом языке программирования.

Для получения стереопары следует проделать вышеописанное действие два раза, используя в качестве векторов A два немного отличающихся вектора, и получить две немного отличающиеся плоские картинки.

Для переноса изображения на бумагу следует использовать какое-либо программное обеспечение, позволяющее получать чертежи по координатам точек. Автор использует популярную у математиков издательскую систему LaTeX для получения изображений типографского качества и пакет *curves* [1] для черчения. Разумеется, использовать именно LaTeX совсем необязательно, подойдет почти любой метод программного построения чертежей на бумаге.

Давайте рассмотрим пример такого построения. Команда/curve (1, 2, 3, 4) из пакета curves нарисует отрезок с концами в точках (1, 2) и (3, 4). Последовательность из четырех команд/curve (0, 0, 1, 0) / curve (1, 0, 1, 1) / curve (1,1, 0,1) \ curve (0, 1, 0, 0) нарисует квадрат. Таким образом, почти все плоские чертежи из школьного курса геометрии могут быть построены по координатам вышеописанным способом. Существуют способы рисовать и изогнутые линии, но начинать изучение стереометрии можно и без них.

Для построения фигур в пространстве предлагается использовать следующий трюк: конструируем объемную фигуру с помощью доступных нам команд для рисования на плоскости, но вместо координат точек на плоскости вставим координаты точек в пространстве. Например, куб в пространстве, который, как известно, состоит из двенадцати отрезков, можно «задать» двенадцатью командами такого вида:

\curve (@ (0, 0, 0), @ (0, 0, 1)),
\curve (@ (0, 0, 0), @ (0, 1, 0)),
\curve (@(0, 1, 0), @ (0, 1, 1)).

Разумеется, то, что получилось, само по себе не сможет быть построено. Поэтому следует пропустить этот текст с командами рисования через программный фильтр, который найдет тройки чисел вида @ (… , … , …), задающих координаты в пространстве, и превратит их в двойки координат на плоскости вышеописанным способом с помощью умножения на нужную матрицу поворота. Например, команды, задающие куб после фильтрации, превратятся в синтаксически правильные команды:

\curve (13.6755, -3.8139, 17.7221, -6.6742),
\curve (13.6755, -3.8139, 22.8152, -2.8604),
\curve (17.7221, -6.6742, 26.8619, -5.7208).
…

Именно таким способом и была получена стереопара на рис. 4.

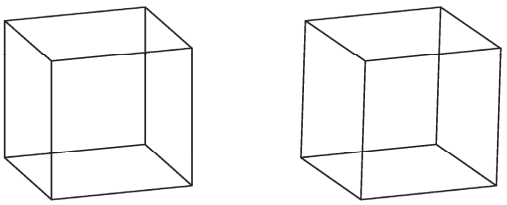


Рис. 4. Ещё один пример стереопары

Научная новизна этого подхода состоит в возможности использовать данную технологию вместе с разного рода генераторами заданий, поскольку стереопара получается из обычных текстовых файлов с набором точек, который достаточно просто сгенерировать программным способом.

Задача автоматической генерации заданий, контрольных, тестов и просто иллюстративных материалов для студентов и школьников становится всё более и более актуальной. Поиск в eLibrary по запросу «генератор заданий» выдает сотни ссылок на статьи и авторские свидетельства. Исследования на тему применимости и полезности сгенерированных заданий в образовании ведутся и в настоящее время [2; 3]. Обширное описание различных методов генерации заданий можно найти в фундаментальной статье И.А. Посова [4]. В настоящий момент на неё имеется 53 ссылки в РИНЦ. В работе Окишева С.В. [5] подробно и обстоятельно описано, какие цели и задачи стоят перед генераторами заданий, а также какие проблемы и успехи возникают при их использовании в учебном процессе.

В статье Посова И.А. [4] описано множество весьма сложных алгоритмов генерации, однако задача получения простого и универсального метода генерации, доступного для применения низкоквалифицированными программистами, всё ещё актуальна.

Для решения этой задачи автор предлагает метод случайной генерации с последующей отбраковкой неудачных вариантов. Схематично этот метод можно представлять себе в виде бесконечного цикла со случайной генерацией параметров в начале, отбраковкой в середине и выходом из цикла в случае прохождения через все отбраковывающие критерии. Например, генерация квадратного уравнения с «хорошими» дискриминантом и корнями могла бы быть такой:

Начало цикла

1. Запустим генератор случайных чисел и получим коэффициенты a, b и c.
2. Сосчитаем дискриминант по известной формуле.
3. Если дискриминант отрицательный, начнем цикл с начала.
4. Если дискриминант слишком большой, начнем цикл с начала.
5. Вычислим корень из дискриминанта.
6. Если корень иррациональный, начнем цикл с начала.
7. Вычислим корни уравнения по известной формуле.
8. Если корни слишком большие или слишком маленькие, начнем цикл с начала.
9. Если все предыдущие проверки пройдены, напечатаем квадратное уравнение с коэффициентами a, b, c и выйдем из цикла.

Конец цикла.

Разумеется, это простой и крайне неэффективный метод с точки зрения программирования, но поскольку скорость генерации заданий неважна, то, как показывает опыт автора, такой подход вполне приемлем. Эта методика генерации уже была апробирована для автоматического получения задач по стереометрии.

Ниже приведены примеры задач, условия которых, чертёж и даже ответ были сгенерированы полностью автоматически с помощью вышеописанной технологии.

Задача 1: Дан правильный тетраэдр *ABCS* (*S* вверху). Точка *P* лежит на стороне *CS* и *CP*:*PS* = 1:2. Точка *L* лежит на стороне *CA* и *CL*:*LA* = 5:2. Некоторая плоскость проходит через *AP*, параллельно *BL* и пересекает *BS* в точке *Q*. Постройте эту плоскость и найдите *BQ*:*QS*.

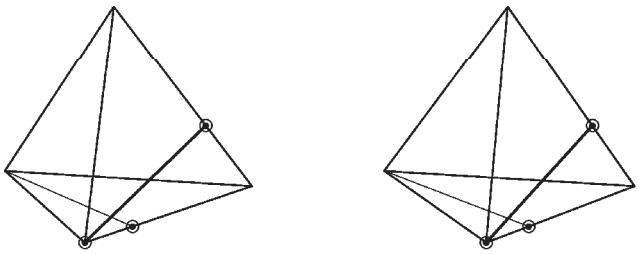


Рис. 5. Иллюстрация к задаче 1

Ответ именно на задачу и изображен на рис. 1.

Задача 2: Постройте линию пересечения плоскости, которая содержит «кружочки» с плоскостью, на которой «стоят» столбики.

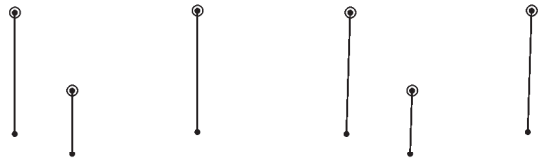


Рис. 6. Иллюстрация к задаче 2

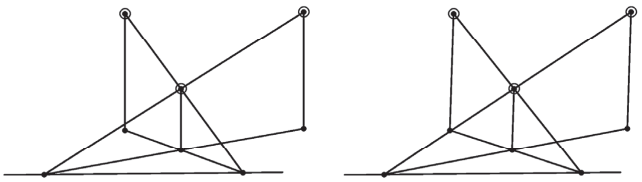


Рис. 7. Ответ к задаче 2

Автор уже много лет использует в преподавании математики свой генератор заданий, в котором имеются и задачи по стереометрии. Этот генератор выложен в открытый доступ [7], и все желающие могут им свободно пользоваться. Например, задачу, иллюстрация к которой приведена в начале статьи, можно сгенерировать с помощью бота в сети «Телеграм», просто пройдя по ссылке https://t.me/gzdbot?start=10_ZstrTetSeiZ_ru.

Разработанная методика позволит расширить и обогатить набор учебных средств, доступных преподавателям в сферах среднего и высшего образования. Со стороны студента она позволит улучшать навыки визуальной коммуникации и

создавать эффективные презентации. Такая технология также способствует лучшему усвоению учебного материала.

С практической точки зрения применение данной технологии создания стереопар позволит разработчикам генераторов задач быстро и легко создавать иллюстрации к генерируемым заданиям.

Таким образом, автором разработана простая методика получения стереопар, которые рекомендуется использовать в курсе стереометрии. С их помощью можно облегчить учащимся преодоление психологических затруднений при переходе от объемных фигур в реальном мире к их представлению в виде плоских картинок на бумаге. В статье приведена технология генерации таких стереопар, не требующая специального программного обеспечения и доступная даже старшеклассникам в качестве задания на уроках информатики.

Предлагаемая методика может быть использована для получения иллюстративного материала как в заданиях по школьной стереометрии, так и заданий в курсе высшей математики.

Библиографический список

1. Curves. *Графический пакет для издательской системы LaTeX*. Available at: https://ctan.org/pkg/curves
2. Баянова Н.В., Лодейщикова В.В. Генераторы задач и их использование для контроля знаний по высшей математике. *МАК: Математики – Алтайскому краю.* 2023; № 5: 203–205.
3. Димитриенко Ю.И., Милехина Е.Н., Зубарев К.М., Васильев Д.Д. Автоматическая генерации задач по курсу «Аналитическая геометрия» в ИОС NOMOTEX. *Дневник науки.* 2023; № 12 (84).
4. Посов И.А. Обзор генераторов и методов генерации учебных заданий *Образовательные технологии и общество.* 2014; Т. 17, № 4: 593–609.
5. Окишев С.В. Проблема создания и использования генераторов и решателей математических задач. *Мир науки.* 2018; Т. 6, № 3: 40.
6. Финогенов А.А. Использование генератора задач для контроля знаний по высшей математике у студентов младших курсов. *Вестник Югорского государственного университета*. 2016; № 2 (41): 65–67.
7. Финогенов А.А. *Генератор задач по математике*. Available at: http://generatorzadach.ru/

References

1. Surves. *Graficheskij paket dlya izdatel'skoj sistemy LaTeX*. Available at: https://ctan.org/pkg/curves
2. Bayanova N.V., Lodejschikova V.V. Generatory zadach i ih ispol'zovanie dlya kontrolya znanij po vysshej matematike. *MAK: Matematiki – Altajskomu krayu.* 2023; № 5: 203-205.
3. Dimitrienko Yu.I., Milehina E.N., Zubarev K.M., Vasil'ev D.D. Avtomaticheskaya generacii zadach po kursu «Analiticheskaya geometriya» v IOS NOMOTEX. *Dnevnik nauki.* 2023; № 12 (84).
4. Posov I.A. Obzor generatorov i metodov generacii uchebnyh zadanij *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2014; T. 17, № 4: 593-609.
5. Okishev S.V. Problema sozdaniya i ispol'zovaniya generatorov i reshatelej matematicheskih zadach. *Mir nauki.* 2018; T. 6, № 3: 40.
6. Finogenov A.A. Ispol'zovanie generatora zadach dlya kontrolya znanij po vysshej matematike u studentov mladshih kursov. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 2 (41): 65-67.
7. Finogenov A.A. *Generator zadach po matematike.* Available at: http://generatorzadach.ru/

Статья поступила в редакцию 02.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-164-166

***Chalova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oldadavydova@ yandex.ru*

BLENDED LEARNING AS A CONDITION FOR EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN STUDENTS. The article examines a problem of finding new forms and methods in educating students' environmental culture with the help of a foreign language in the digital environment of the university. The author argues for the effectiveness of the hybrid learning format in the formation of environmental knowledge using electronic textbooks. Having studied the scientific and methodological literature of domestic and foreign scientists, the author offers a personalized approach to increase the level of environmental knowledge. The purpose of the article is to introduce hybrid learning into the process of educating students' environmental culture in a linguistic educational environment and to use the electronic teaching aid "Ecological Advertising Project" in the educational process. Particular attention is paid to the hybrid format of training within the academic discipline of a foreign language. The work is interdisciplinary in nature and is at the intersection of the academic disciplines Foreign Language and Ecology. In conclusion, the effectiveness of using a hybrid learning format in nurturing the ecological culture of students in the digital linguistic educational environment of the university is emphasized.

Key words: **blended learning, education of environmental culture, environmental knowledge, personalized approach, digital environment, university**

***О.А. Чалова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oldadavydova@yandex.ru*

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается проблема поиска новых форм и методов в воспитании экологической культуры студентов с помощью иностранного языка в цифровой среде вуза. Автор аргументирует эффективность гибридного формата обучения при формировании экологических знаний с использованием электронных пособий. Изучив научно-методическую литературу отечественных и зарубежных ученых, автор предлагает персонифицированный подход для повышения уровня экологических знаний. Целью статьи является внедрение гибридного обучения в процесс воспитания экологической культуры студентов в лингвообразовательной среде и использование электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» в учебный процесс. Особое внимание уделяется гибридному формату обучения в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Работа имеет междисциплинарный характер и находится на стыке учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Экология». В заключение подчеркивается эффективность использования гибридного формата обучения при воспитании экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза.

Ключевые слова: **гибридный формат обучения, воспитание экологической культуры, экологические знания, персонифицированный подход, цифровая среда, вуз**

Актуальность данного исследования связана с поиском новых форм обучения для воспитания экологической культуры студентов средствами иностранного языка в условиях гибридного (смешанного) обучения.

Целью нашего исследования является использование гибридного обучения в воспитании экологической культуры студентов в лингвообразовательной среде вуза.

Задачи исследования:

– проанализировать научные разработки по воспитанию экологической культуры студентов в высшей школе;

– определить уровень экологической культуры студентов (1 курсов неязыковых вузов);

– рассмотреть и использовать гибридный формат обучения в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка в техническом вузе;

– внедрить в учебный процесс электронное учебно-методическое пособие «Экологический рекламный проект» на иностранном языке как средство повышения уровня экологической культуры студентов;

– выявить наиболее эффективный формат обучения в воспитании экологической культуры студентов в лингвообразовательной среде вуза.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, дифференциация) и эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, беседа, тестирование).

Научная новизна данного исследования состоит в детальном анализе опыта внедрения гибридного формата обучения в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка с помощью электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» на основе персонифицированного подхода. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию воспитания экологической культуры студентов с учетом индивидуальных особенностей учащихся в цифровой лингвообразовательной среде вуза. Практическая значимость исследования заключается в том, что использование гибридного формата обучения в воспитании экологической культуры совместно создает благоприятные возможности для дальнейшего применения экологических знаний в профессиональной деятельности и для самообразования.

В настоящее время тревогу бьют представители охраны природы и предлагают различные методы и способы сохранения природных ресурсов и биоразнообразия. Одним из ключевых механизмов регулирования природоохранной деятельности является система образования, которая нацелена на просвещение общества и стимулирование участия в охране окружающей среды. Решение современных экопроблем требует инновационных подходов и методов в сфере образования, в том числе и в высшем. В эпоху цифровизации преподавателям необходимо эффективно используем цифровые технологии, онлайн-ресурсы, разнообразные формы обучения с целью активного вовлечения студентов в учебный процесс.

Традиционные методы обучения уступают свои позиции перед информационно-коммуникационными технологиями. Персонализированный подход и разнообразие обучающих форматов способствуют развитию самостоятельности, активности и нестандартному мышлению при решении задач.

Основой данного исследования послужили труды в области экологической культуры таких выдающихся ученых, как С.Н. Глазачев, О.А. Лукашевич, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, В.В. Сальникова, О.А. Чалова, а также работы других ученых, включая исследователей, применяющих персонифицированный подход в сфере образования, таких как А.О. Арно, Г.В. Сороковых, Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина, Л.Х. Урусова и др., а также методистов, эффективно использующих гибридный формат обучения: Ю.Б. Дроботенко, Л.Ю. Глебенко, А.И. Архипова, Е.И. Архипова, Н.И. Чуркина, А.А. Инютина, Н.В. Жукова, В. Н. Аристова, Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун, К.А. Баранников, С.М. Лесин, И.Н. Мешкова, Л.М. Спыну, О.А. Шереметьева, А.А. Ресенчук, Н.В. Тунёва, Э.А. Круг, А.С. Остапенко, И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов, Т.Г. Бекишева, Н.И. Чуркина, И.Д. Рудинский, А.В. Давыдов, М.Г. Марченко, С.Ф. Щербак, Л.М. Семенова и др.

Многие специалисты продолжают работать над формированием экологической грамотности у студентов, рассматривая ее как сложную и многоаспектную систему, включающую знания об экологии, осознание экологических проблем, и активную экологическую деятельность. Наша задача состоит в том, чтобы повысить уровень знаний по экологии при помощи иностранного языка, что в конечном итоге приведет к увеличению уровня экологической осведомленности. Это, в свою очередь, должно способствовать изменению потребительского мировоззрения в сторону более дружелюбного отношения к окружающей среде и более рационального использования природных ресурсов. В рамках данного исследования были использованы два формата обучения – гибридный и традиционный. Студенты выполняли практические задания из электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» [1] в аудитории в рамках традиционного обучения как в аудитории, так и дистанционно в рамках гибридного формата с использованием мобильных приложений [2]. Большинство теоретического материала преподавалось дистанционно во время гибридного обучения, а практические задания разной сложности для различных студентов осуществлялись в аудитории с опорой на персонифицированный подход и уровень подготовки студентов как в языковом, так и в экологическом плане.

Во время тестирования студентов первого курса технического университета в 2023/24 учебном году было задействовано более 80 обучающихся института № 10 Московского авиационного института (национального исследовательского университета) специальности 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». Тестирование проходило в анонимной форме, каждому студенту был присвоен уникальный персональный код. Учащимся предстояло ответить на вопросы на русском языке: «Что такое экология?», «Что такое Красная книга?» и «Что такое биосфера?», а также перечислить 2–3 экологические проблемы современности и 1–2 антропогенных фактора, влияющих на окружающую среду [3–6].

В течение учебного семестра проведено исследование, в ходе которого 34 человека (экспериментальная группа – ЭГ) занимались в рамках гибридного формата обучения. Студенты выполняли практические задания по электронному учебно-методическому пособию «Экологический рекламный проект» как в аудитории, так и дистанционно. Трудные моменты разбирались незамедлительно благодаря возможности выполнения заданий в любое удобное время в соответствии с расписанием. В то же время 47 человек (контрольная группа – КГ) следовали традиционной модели обучения, где теоретический материал представлялся преподавателем в аудитории, а задания выполнялись студентами самостоятельно вне занятий [7–13].

По окончании учебного семестра студенты контрольной и экспериментальной групп приняли участие в тестировании на иностранном языке. В ходе теста они отвечали на вопросы о следующих понятиях: “What is ecology?”, “What is the Red Book?” and “What is the biosphere?”. После этого студентам было предложено назвать две–три актуальные экологические проблемы современности и один–два антропогенных фактора, влияющих на изменение окружающей среды.

Результаты входного тестирования показали, что 72% студентов готовы к получению и расширению знаний об экологии на иностранном языке в процессе обучения в университете, несмотря на трудности, связанные с уровнем владения иностранным языком.

По результатам диагностического тестирования можно сделать следующие выводы: 32% респондентов ответили на все вопросы открытого и закрытого типов, продемонстрировав высокий уровень экологической грамотности. В то же время 52% опрошенных ответили только на вопросы с предложенными вариантами ответов, что свидетельствует о низком уровне экологических знаний. Также стоит отметить, что 30% респондентов ответили на все вопросы открытого и закрытого типов, что также говорит о высоком уровне экологической грамотности, в то время как 48% опрошенных выбрали варианты ответов, указывающие на их низкий уровень экологических знаний (табл. 1).

Таблица 1

Уровни экологических знаний студентов технического вуза (диагностическое тестирование)

Направление исследования	Высокий уровень, (%)		Средний уровень (%)		Низкий уровень (%)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Экологические знания	32	30	16	22	52	48

По результатам проведенного исследования выяснилось, что 36% участников контрольного тестирования справились со всеми вопросами, связанными с экологией, что свидетельствует о высоком уровне экологической грамотности. Однако 36% опрошенных смогли ответить лишь на вопросы с вариантами ответов, что указывает на низкий уровень экологических знаний. В то же время 48% участников успешно справились с любыми вопросами, показывая высокую экологическую грамотность. Но лишь 27% опрошенных могли ответить только на вопросы с выбором вариантов ответов, что отражает недостаточный уровень знаний в области экологии.

Таблица 2

Уровни экологических знаний студентов технического вуза (контрольное тестирование)

Направление исследования	Высокий уровень, (%)		Средний уровень (%)		Низкий уровень (%)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Экологические знания	36	48	28	25	36	27

Данные из табл. 1 и 2 свидетельствуют о повышении уровня экологических знаний среди студентов КГ и ЭГ. Доля студентов с высоким уровнем экологических знаний в КГ увеличилась с 32% до 36%, а в ЭГ – с 30% до 48%. Студенты с высоким уровнем экологической культуры в ЭГ продемонстрировали успешное выполнение заданий на иностранном языке, проявив при этом интерес к дальнейшему изучению экологического материала на иностранном языке.

Процент участников исследования с низким уровнем экологических знаний сократился в КГ с 52% до 36%, а в ЭГ – с 48% до 27%. Это говорит о высокой эффективности использования гибридного формата обучения и электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект».

Из полученных данных следует, что гибридная форма обучения способствует развитию экологической культуры, повышению уровня экологических знаний и формированию бережного отношения к природе и природоохранной деятельности. Традиционная форма обучения также способствует увеличению фоновых знаний, но без использования современных электронных технологий это становится сложнее. Привлечение студентов к активной учебной деятельности с использованием традиционных методов становится все более проблематичным.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что использование гибридного формата обучения в сочетании с электронным учебно-методическим пособием «Экологический рекламный проект» является эффективным. Персонифицированный подход, применяемый в исследовании, позволяет утверждать необходимость внедрения данного подхода и новых информационных технологий в систему вузовского образования.

Исследование показало, что гибридный формат обучения способствует повышению уровня экологических знаний. Однако существуют определенные проблемы, такие как увеличение времени, необходимого для перестройки курса в формат гибридного обучения, низкий уровень саморегуляции поведения некоторых учащихся и сложность для некоторых учащихся в правильном планировании времени для усвоения материала вне учебного времени.

Библиографический список

1. Чалова О.А. *Экологический рекламный проект*: в 4-х ч. Москва: ООО Издательство Спутник+, 2023.
2. Чалова О.А., Герасимова Т.А. Возможности использования мобильных приложений в процессе воспитания экологической культуры обучаемых средствами иностранного языка. *Перспективы науки*. 2023; № 6 (165): 213–216.
3. Чалова О.А. Самостоятельная работа как необходимое условие развития автономии студента в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 7 (4): 27.
4. Соколова Ю.В., Чалова О.А. Особенности формирования и развития навыков самостоятельной работы на начальных этапах высшего профессионального образования. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 8 (2): 63.
5. Чалова О.А. Самоконтроль как компонент организации самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 8 (1): 16.
6. Чалова О.А. Организация эффективной самостоятельной работы на иностранном языке для будущих инженеров авиационной промышленности в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (3++). *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; № 8 (3): 43.
7. Чалова О.А. Формирование системы фоновых экологических знаний у будущих специалистов авиационного профиля в иноязычном образовательном процессе. *Казанская наука.* 2017; № 5: 189–192.
8. Чалова О.А. Воспитание экологической культуры средствами иностранного языка в техническом вузе. *Лингвистика и лингводидактика*: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023: 262–264.
9. Чалова О.А., Соколова Ю.В. Оценка уровня фоновых экологических знаний студентов технического вуза как основа экологической грамотности в иноязычной образовательной среде. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 10 (1).
10. Чалова О.А. Формирование экологической культуры студентов средствами иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования. *Перспективы науки*. 2023; № 11 (170): 389–393.
11. Чалова О.А. Особенности формирования экологической культуры как компонента «зеленого» мировоззрения средствами иностранного языка в инженерном образовании. *Глобальный научный потенциал*. 2022; № 8 (137): 120–127.
12. Лукашевич О.А. *Теория и практика экологической подготовки курсантов военного вуза в иноязычном образовательном процессе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Самара, 2008.
13. Чалова О.А. Экологические знания как ключевой фактор воспитания экологической культуры студентов технического вуза в цифровой образовательной среде. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2024; № 1 (65): 127–136.

References

1. Chalova O.A. *`Ekologicheskij reklamnyj proekt*: v 4-h ch. Moskva: OOO Izdatel'stvo Sputnik+, 2023.
2. Chalova O.A., Gerasimova T.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v processe vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury obuchaemyh sredstvami inostrannogo yazyka. *Perspektivy nauki*. 2023; № 6 (165): 213-216.
3. Chalova O.A. Samostoyatel'naya rabota kak neobhodimoe uslovie razvitiya avtonomii studenta v ramkah discipliny "Inostrannyj yazyk" v neyazykovom vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 7 (4): 27.
4. Sokolova Yu.V., Chalova O.A. Osobennosti formirovaniya i razvitiya navykov samostoyatel'noj raboty na nachal'nyh `etapah vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (2): 63.
5. Chalova O.A. Samokontrol' kak komponent organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tehnicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (1): 16.
6. Chalova O.A. Organizaciya `effektivnoj samostoyatel'noj raboty na inostrannom yazyke dlya buduschih inzhenerov aviacionnoj promyshlennosti v sootvetstvii s Federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartom vysshego obrazovaniya (3++). *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (3): 43.
7. Chalova O.A. Formirovanie sistemy fonovyh `ekologicheskih znanij u buduschih specialistov aviacionnogo profilya v inoyazychnom obrazovatel'nom processe. *Kazanskaya nauka*. 2017; № 5: 189-192.
8. Chalova O.A. Vospitanie `ekologicheskoj kul'tury sredstvami inostrannogo yazyka v tehnicheskom vuze. *Lingvistika i lingvodidaktika*: sbornik nauchnyh tezisov i statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii. Orehovo-Zuevo: Gosudarstvennyj gumanitarno-tehnologicheskij universitet, 2023: 262-264.
9. Chalova O.A., Sokolova Yu.V. Ocenka urovnya fonovyh `ekologicheskih znanij studentov tehnicheskogo vuza kak osnova `ekologicheskoj gramotnosti v inoyazychnoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 10 (1).
10. Chalova O.A. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury studentov sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Perspektivy nauki*. 2023; № 11 (170): 389-393.
11. Chalova O.A. Osobennosti formirovaniya `ekologicheskoj kul'tury kak komponenta «zelenogo» mirovozzreniya sredstvami inostrannogo yazyka v inzhenernom obrazovanii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2022; № 8 (137): 120-127.
12. Lukashevich O.A. *Teoriya i praktika `ekologicheskoj podgotovki kursantov voennogo vuza v inoyazychnom obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2008.
13. Chalova O.A. `Ekologicheskie znaniya kak klyuchevoj faktor vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury studentov tehnicheskogo vuza v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2024; № 1 (65): 127-136.

Статья поступила в редакцию 06.05.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-166-169

Shorina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kazan State Energy University (Kazan, Russia), E-mail: shorina.t.v@mail.ru*

THE STUDY OF THE CONCEPT OF "INFORMATION" AND THE FEATURES OF ITS DISPLAY BY THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The relevance of the study is associated with the active use of digital educational environments in the educational process of a university, in which a significant place is given to the balanced display of visual information. An analysis of the literature on the research problem allowed to establish that for the higher education system it is important not only to develop information processing competencies, but also the ability to generate innovative information based on the data obtained in relation to the chosen field of activity. The work analyzes the concept of "information" from a philosophical and general scientific point of view. With the help of the obtained data, the researcher identifies aspects of information that are significant for the higher education system. Significant attention is paid to the display of visual information as predominant in the information flow. The work makes an attempt to rank methods and techniques for displaying visual information, as well as to describe the visualization process, considering it as an information system and describing it with a certain type of relationship. In conclusion, data on the display of information in a digital educational environment are summarized and requirements for the system display of university information are formulated.

Key words: **information, visual information, information visualization, digital educational environment, systematic approach, university**

Т.В. Шорина, *канд. пед. наук, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, E-mail: shorina.t.v@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ» И ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ОТОБРАЖЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА

Актуальность исследования связана с активным использованием в учебном процессе вуза цифровых образовательных сред, в которых существенное место уделяется сбалансированному использованию визуальной информации. Анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что для высшего образования значимо не только формирование компетенций обработки информации, но и умения на основе полученных данных генерировать инновационную информацию применительно к выбранной сфере деятельности. В работе анализируется понятие «информация» с философской и

общенаучной точек зрения, на основе полученных данных выделяются значимые для системы высшего образования аспекты информации. Существенное место уделяется отображению визуальной информации как преобладающей в информационном потоке. В работе делается попытка ранжировать методы и приемы отображения визуальной информации, а также описать процесс визуализации, рассматривая его как информационную систему и описывая его определенным типом отношений. В заключение обобщаются данные по отображению информации цифровой образовательной средой и формулируются требования к системному отображению информации вуза.

Ключевые слова: **информация, визуальная информация, визуализация информации, цифровая образовательная среда, системный подход, вуз**

Вопросу повышение качества предъявления учебной информации вуза посвящены многочисленные исследования. Актуальность исследования связана с активным применением информационно-коммуникативных технологий в обучении и широким использованием цифровых образовательных сред, в которых идет активный поиск путей сбалансированного отображения визуальной информации. Кроме того, применение в вузе различных визуальных средств на основе разнообразных интеллект-карт (ментальные карты, ленты времени, фреймы и др.), методов графической наглядности (инфографика, скрайбинг, скетчноутинг и др.), ведущих идей медиаобразования (критический анализ информации), технологий имитации виртуальной реальности и других требует ранжирования методов и приемов визуализации учебной информации.

Анализ педагогической литературы позволил установить, что в основе визуализации информации вуза лежит традиционный принцип наглядности, который в свете использования цифровых образовательных сред претерпевает значительную трансформацию. В настоящее время существенную роль приобретает не только способность к отображению в обучении отдельного компонента визуальной информации, сколько формулировка общего понятия «система визуализации», позволяющего последовательно формировать в обучении требуемые компетенции выпускника вуза. Вместе с тем стихийная визуализация информации, например, отдельной учебной единицы (лекция, практика, лабораторная работа, модуль, дисциплина), не имеющая связей с последующим изложением информации, не позволяет достигать в должной мере поставленных учебных целей. Чтобы в обучении формировать компетенции работы с информацией, необходима преемственность методов и приемов визуализации с последовательным ее усложнением до достижения профессионально значимых методов и приемов ее отображения.

Изложенное позволяет сформулировать противоречие: современная цифровая образовательная среда вуза призвана формировать компетенции работы с информацией и способствовать становлению высококлассного специалиста, однако на практике овладение данными компетенциями не происходит в полной мере, так как не существует общих требований к системному отображению в ней визуальной информации.

Данное противоречие позволило сформулировать цель исследования: выявить, каким образом осуществлять отображение учебной информации вуза.

Основная задача исследования состоит в поиске механизмов системного отображения информации цифровой образовательной средой вуза.

Основными методами исследования являются теоретические – анализ литературы и эмпирические – обобщение полученных данных и формулировка выводов.

Научная новизна состоит в том, что на основе анализа литературы выделены значимые аспекты отображения информации вуза, на базе которых исследуются вопросы системного отображения информации цифровой образовательной средой вуза и формулируются требования к системе «визуализация».

Теоретическая значимость исследования заключается в ранжировании методов и приемов отображения информации цифровой образовательной средой вуза. Практическая значимость состоит в отборе методов и приемов системного отображения информации цифровой образовательной средой вуза, которые могут быть эффективно применены в практической деятельности, связанной с обучением студентов.

Как уже упоминалось выше, повышение качества цифровой образовательной среды связывается с поиском механизмов сбалансированного отображения в ней визуальной информации. Однако для системы высшего образования значимо также формирование компетенций обработки информации, а это требует наличие опыта работы не только с фундаментальной информацией отдельной науки или блока смежных наук, но и умения применять сформированный познавательный опыт в выбранной сфере профессиональной деятельности. Кроме того, на современном этапе развития общества немаловажное значение приобретает умение генерировать инновационную информацию на основе имеющейся, а это требует от будущего специалиста навыков анализа и синтеза информации, ее сопоставления и обобщения, конкретизации и аналогии. В том числе выполнение аналитической обработки с применением современных информационно-коммуникативных средств, в числе которых кодирование и декодирование информации. Более того, значимо применение методов и приемов визуализации для обоснования мыслительных процессов и опоры в практической деятельности, а также трансляции полученных результатов заинтересованным партнерам в сфере науки, производства, образования.

Начнем свое изложение с обоснования терминологического аппарата, пояснив, что понимается под общим термином «информация», какие ее характеристики наиболее значимы в обучении, какие методы и приемы служат для ее отображения в цифровой образовательной среде. Далее на основе сформулированных положений выделим наиболее ключевые аспекты информации, оказывающие существенное влияние на качество ее отображения в учебной деятельности вуза.

Наука рассматривала понятие «информация» (от лат. «informatio» – «разъяснение, представление, понятие о чем-либо» [1]) еще с античных времен, однако до середины XX века оставалось прерогативой в основном философов. Бурное развитие науки, а затем и компьютерной техники привело к пересмотру данного понятия, и в настоящее время существует огромное количество его определений. Термин «информация» использует не только наука «информатика» («наука о методах и процессах сбора, хранения, обработки, передачи, анализа и оценки информации» [1]), в настоящее время данным термином пользуются математики и физики, генетики, лингвисты и многие другие, поэтому формулировка его часто противоречива. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова «информация» представляется как «сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством» [2, с. 248].

Наука философия трактует термин «информация» с позиций следующих подходов: субстанционального, атрибутивного, функционального. Субстанциональный подход подразумевает, что в мире существует, кроме материи и энергии, нечто третье и это – информация. Причем информация рассматривается вне субъекта и ей не приписывается ценностно-смысловая интерпретация. Атрибутивный подход подразумевает, что информация есть свойство материи и доступна физическим процессам и системам, а стало быть, имеет количественные и качественные характеристики. Основным постулатом атрибутивного подхода является допущение, что информация существует вне зависимости от человека в живой и неживой природе. Функциональный подход к информации означает, что информация – свойство самоорганизующихся систем, связанных с их управлением и развитием. Описывается данная система исходя из следующих типов отношений: синтаксического, семантического и прагматического. Таким образом, рассматривая термин «информация» с позиции науки философии, можно выделить наиболее значимые для системы образования его аспекты – это наличие количественных и качественных характеристик, возможности описания путем определенного типа отношений (синтаксический, семантический, прагматический).

Понятие информации с позиции науки информатики сформулировано К. Шенноном и определяется как «передача сообщения от источника к приемнику посредством каналов связи» [3], при этом учитываются только количественные характеристики информации и игнорируется ее семантический и смысловой аспекты. Однако одинаковое количество информации может нести, в том числе, противоположное содержание или бессмысленный набор букв и символов. Проблемы смысла информации и ее ценности приобрели свою значимость в семиотике (от греч. sema – знак), которая исследует знаково-символьную информацию, представленную с помощью естественных или искусственных языков. Семантический подход к теории информации, разрабатываемый Ю.А. Шрейдером, гласит, что в «процессе передачи информации от источника к приемнику следует уделять внимание свойствам приемника» [1], а не только каналам связи. Чтобы информация была воспринята приемником, она должна иметь определенный стартовый тезаурус, причем «одно и то же сообщение может по-разному восприниматься различными приемниками информации» [1], то есть в зависимости от свойств «приемника» какая-то часть информации будет получена и переработана, в то время как другая – утеряна. Таким образом, рассматривая термин «информация» как общенаучную категорию, можно выделить следующие наиболее значимые для системы образования аспекты – это наличие смыслового содержания информации, связанного с естественным или искусственным языком, кроме того, для понимания смысла информации необходимо соответствие тезауруса отправителя информации (преподавателя, ресурса, цифровой среды и др.) и ее получателя (обучающегося).

Синергетическая концепция информации изучает качественные и ценностные аспекты информации в биологических и технических системах. В синергетической концепции информации предполагается выбор между случайным событием и запомненным, при этом считается, что чем сложнее система, тем выше вероятность ее саморазвития. Кроме того, информация может быть, как запомнена системой, так и утеряна. Д.С. Чернавский так трактовал процесс запоминания информации системой: «выбор одного варианта из нескольких возможных и равноправных» [1]. Данное определение подразумевает наличие ценностного аспекта информации для воспринимающей системы. И.В. Мелик-Гайказян предлагает рассматривать понятие «информация» как информационный процесс, включающий этапы «генерации, фиксации информации, кодирования, трансляции, декодирования рецепции и редупликации» [1]. Таким образом, синергетическая концепция информации предполагает развитие информационной системы (как биологической, так и технической) путем совершенствования информаци-

онных процессов. В обучении вуза наиболее значимы «информационные процессы», связанные с генерацией, кодированием, декодированием и трансляцией информации, при совершении целенаправленного действия в учебной и профессиональной сферах деятельности.

Далее рассмотрим, как осуществляется передача информации в учебной деятельности вуза. Основной формой передачи информации в учебной деятельности является наглядно-образная и логико-символическая информация. Субъект образовательной деятельности, рассматриваемый с позиций системного подхода, воспринимает данную информацию, и она становится для него субъективным образованием – смыслом полученной информации. То есть субъект образования выступает в данном случае как информационная система и, таким образом, данная система может быть описана выделенными типами отношений (синтаксическим, семантическим и прагматическим). При этом синтаксический тип отношений связан с кодированием и декодированием информации, представленной в цифровой форме, и чаще всего именуется термином просто «данные». Например, изображение, схема устройства, карта местности и др. Семантический тип отношений позволяет соотносить полученную информацию с ранее изученной и характеризуется в обучении наличием смысловых или логических связей. Например, инфографика, ментальные карты, ленты времени и др. Прагматический тип отношений связан с полезностью информации в конкретный момент времени для достижения определенных целей деятельности. Например, решение кейса, стартапа, получение ответа на проблемный вопрос, разработка социального проекта и др. [4; 5].

Таким образом, в обучении субъект образования может рассматриваться как информационная система, которая способна получать и перерабатывать получаемую информацию, которую автор предлагает описывать выделенными типами отношений.

Далее рассмотрим, какие методы и приемы применяются для отображения информации в цифровой образовательной среде. Визуализация информации – один из популярных методов и приемов, на основе которого происходит кодирование и декодирование информации учебными средствами. Кроме того, на основе изучения современных наглядно-образных и логико-символических моделей возможно генерирование информации иного качества и структуры на основе имеющейся с учетом требуемых целей деятельности [6].

Современные методы и приемы визуализации информации позволяют «свертывать мыслительные содержания в отдельный образ, который может в дальнейшем служить основой мыслительных и практических действий» [7, с. 23]. Визуализация информации при этом опирается на значимость образного отражения информации и позволяет подготовить субъекта к условиям постоянного нарастания информационной нагрузки [8]. Неслучайно в современном обществе сформировался термин «клиповое мышление», которое характеризуется тягой к отображению компактной образной информации (смайлов, пиктограмм, анимационных изображений) и минимальным словарным запасом. «Клиповое мышление» – это не что иное, как своеобразный ответ современной молодежи на процесс перегрузки каналов восприятия информации.

Существенным достоинством метода визуализации является возможность компактно и емко отобразить детали информации, не перегружая каналы восприятия. Современная инфографика, карты-памяти, интеллект-карты, ленты-времени, алгоритмы и фреймы, скрайбинг и скетчноутинг позволяют за счет сжатия и систематизации информации наглядно и доступно отобразить детали требуемого к освоению знания. Кроме того, в различных сферах деятельности часто встречаются собственные модели отображения профессионально значимой информации. Например, географы – карты, химики – табличные данные, водители транспортного средства – схема правил дорожного движения и др. [9].

Современные средства визуализации чрезвычайно разнообразны, их количество с каждым годом непрерывно растет. Из областей науки и сфер деятельности, особенно интеллектуальной, образование перенимает инновационные способы отображения информации. Поэтому требуется с учетом выделенных выше аспектов обозначить место и роль данных средств наглядности в обучении и обозначить границы их применения в системе высшего образования. Как уже упоминалось выше, от системы высшего образования требуется формирование компетенций, которые подразумевают не просто наличие определенного опыта работы с фундаментальной или прикладной информацией, а умение на основе него генерировать и транслировать новую информацию в контексте выбранной сферы деятельности [3].

Таким образом, требуется обобщить полученные данные по вопросу отображения информации цифровой образовательной средой вуза, исследуя обучение как «информационный процесс», включающий в себя кодирование, декодирование, фиксацию, генерирование и трансляцию информации, который можно описать тремя типами отношений (синтаксическим, семантическим и прагматическим).

На основе полученных данных сформулируем общую систему отбора методов и приемов визуализации цифровой образовательной среды вуза. Начнем свое изложение с отбора методов и приемов визуализации на основе синтаксического типа отношений. Данный тип отношений характеризуется кодированием либо декодированием информации и может осуществляться как на основе реальной (образной), так и абстрактной (символической) информации [9]. Поэтому значима в данной связи корректировка тезауруса субъекта обучения, то есть до предъявления кодированной информации требуется удостовериться в возможности опознания им используемых в среде «кодовых слов». Семантический тип отношений характеризуется построением связей информации и отображается на основе наглядно-образных и логико-символических моделей. Поэтому значима в данной связи запоминаемость информации субъектом образования, то есть до предъявления наглядно-образной или логико-символических моделей требуется поэтапно отражать процесс их построения. И, наконец, прагматический тип отношений характеризуется профессионально-контекстным [10] отображением информации. Поэтому требуется в данной связи в зависимости от места и роли информации в структуре образовательной деятельности осуществлять последовательный переход в отображении информации от научного стиля изложения к профессиональному в контексте выбранной сферы деятельности.

Итак, в работе существенное место уделяется процессам отображения информации цифровой образовательной средой вуза. В статье подробно проведено исследование понятия «информация» на философском и общенаучном уровнях. Акцент делается на системном отображении деталей информации в соответствии с выделенными аспектами информации в структуре обучения вуза. Существенное внимание уделяется отображению цифровой образовательной средой вуза визуальной информации как преобладающей в информационном потоке. Делается попытка систематизировать процесс отображения визуальной информации вуза, рассматривая обучение как информационную систему и описывая ее тремя типами отношений. На заключительном этапе на основе полученных данных формулируются общие требования к системному отображению информации цифровой образовательной средой вуза, базирующиеся на учете тезауруса субъекта образования, поэтапном построении наглядно-образных и логико-символических моделей и последовательном переходе к профессионально-контекстному отображению информации.

Библиографический список

1. Лысак И.В. Информация как общенаучное и философское понятие: основные подходы к определению. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. 2015; № 2 (10): 9–26.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: Мир и образование, 2018.
3. Шорина Т.В. Теоретическое обоснование визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2023; № 4: 234–239.
4. Зарипова Р.С., Менциев А.У., Григорьева И.В. Метод кейсов как практико-ориентированный метод обучения студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-3: 105–107.
5. Салтанаева Е.А., Эшелиоглу Р.И., Амирова Э.Ф. Студенческие стартапы как новая база экономики России. *Вестник Академии знаний*. 2023; № 5 (58): 273–275.
6. Шорина Т.В. Опыт использования средств визуализации информации в преподавании курса «Информационные технологии в управлении персоналом». *Ученые записки ИСГЗ*. 2014; Т. 12, № 1-1: 403–407.
7. Вербицкий А.А. *Контекстный подход к повышению качества образования в России и США*: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019.
8. Малацион С.Ф., Куценко С.М. Виртуальная модель обучающегося. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; Т. 12, № 4-2: 147–151.
9. Шорина Т.В. Реализация визуальных компонентов информационно-образовательной среды вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 4: 229–235.
10. Натальсон А.В. Профессиональная подготовка специалиста в сфере энергетики в контексте компетентностного подхода. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; Т. 14, № 2-3: 78–82.

References

1. Lysak I.V. Informaciya kak obschenauchnoe i filosofskoe ponyatie: osnovnye podhody k opredeleniyu. *Filosofskie problemy informacionnyh tehnologij i kiberprostranstva*. 2015; № 2 (10): 9-26.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2018.
3. Shorina T.V. Teoreticheskoe obosnovanie vizual'noj sostavlyayuschej informacionnyh obrazovatel'nyh resursov vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2023; № 4: 234-239.
4. Zaripova R.S., Menciev A.U., Grigor'eva I.V. Metod kejsov kak praktiko-orientirovannyj metod obucheniya studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-3: 105-107.
5. Saltanaeva E.A., `Eshelioglu R.I., Amirova `E.F. Studencheskie startapy kak novaya baza `ekonomiki Rossii. *Vestnik Akademii znanij*. 2023; № 5 (58): 273-275.

6. Shorina T.V. Opyt ispol'zovaniya sredstv vizualizacii informacii v prepodavanii kursa «Informacionnye tehnologii v upravlenii personalom». *Uchenye zapiski ISGZ*. 2014; T. 12, № 1-1: 403-407.
7. Verbickij A.A. *Kontekstnyj podhod k povysheniyu kachestva obrazovaniya v Rossii i SShA*: monografiya. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2019.
8. Malacion S.F., Kucenko S.M. Virtual'naya model' obuchayuschegosya. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; T. 12, № 4-2: 147-151.
9. Shorina T.V. Realizaciya vizual'nyh komponentov informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 4: 229-235.
10. Natal'son A.V. Professional'naya podgotovka specialista v sfere `energetiki v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; T. 14, № 2-3: 78-82.

Статья поступила в редакцию 19.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-169-171

***Ekhaeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE (WITH REGARD TO RELIGIOUS ISLAMIC EDUCATION). The article deals with a problem of development of religious Islamic education in Russia in the context of the formation and functioning of the pedagogical culture of parents. The rapid development of religious Islamic education in the country is noted, reflected in the opening of Islamic universities, academies, and online schools: the Moscow Islamic Institute, the Russian Islamic University, the Bulgarian Islamic Academy, and the first Islamic online school "Umaklass." At the same time, the growth of Islamic educational institutions highlights the problem of their effective certification, the creation of unified curricula and standards for them, the unification of qualification documents, the allocation of educational stages, etc. These issues are clearly articulated in the Concept of the Development of Islamic Education in Russia, developed by the Council for Islamic Education under the Council of Muftis of Russia. The researchers believe that in addition to the above mentioned problems, a problem of forming an effective and productive learning process (learning system) is also fundamentally important. To solve it, a comprehensive learning concept (K-model) has been proposed, developed by scientists from Moscow International University, the Integrated Research Institute of the Russian Academy of Sciences and the NP "Laboratory for Cognitive Research of Consciousness named after Said is Mahdihona Sattorova." The K-model is aimed at harmonizing the educational process. It is based on the principles of pluralism, freedom of thought and freedom of choice, methodological doubt, practicality, responsibility and harmonious personal development. The introduction of the K-model into the educational system in religious Islamic institutions will increase the effectiveness of the educational process.

Key words: **pedagogical culture, religion, pedagogical education of parents, Islamic education, learning process**

***Р.М. Эхаева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Чеченского государственного университета имени А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЛИГИОЗНОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

В статье рассматривается проблема развития религиозного исламского образования России в контексте формирования и функционирования педагогической культуры родителей. Исламское религиозное образование активно развивается в нашей многоконфессиональной стране. Это отражается в открытии исламских университетов, институтов, медресе, академий, онлайн-школ: Московского исламского института, Российского исламского университета, Болгарской исламской академии, первой исламской онлайн-школы «Умакласс» и др. В то же время рост учебных исламских заведений порождает проблему их эффективной аттестации, создания единых учебных программ и образовательных стандартов, унификации документов о квалификации и т. п. Эти проблемы артикулированы в Концепции развития исламского образования в России, разработанной Советом по исламскому образованию при Совете муфтиев России. Автор настоящей статьи полагает, что, помимо вышеуказанных проблем, принципиально важной является и проблема формирования эффективного и продуктивного обучающего процесса (системы обучения). Для ее решения предложено организовать процесс обучения в религиозных исламских учреждениях на основе комплексной концепции обучения (К-модель), разработанной отечественными учеными из Московского международного университета, Комплексного НИИ РАН и НП «Лаборатория когнитивных исследований сознания им. Саид-Махдихона Сатторова». К-модель нацелена на гармонизацию образовательного процесса. Она базируется на принципах плюрализма, свободы мысли и свободы выбора, методического сомнения, практицизма, ответственности и гармонического развития личности. Авторский коллектив считает, что внедрение К-модели в систему обучения в религиозных исламских заведениях позволит повысить эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: **педагогическая культура, религия, педагогическое просвещение родителей, исламское образование, процесс обучения**

Актуальность исследования определяется тем, что в течение последних 20 лет в России наблюдается активное становление и развитие системы исламского образования. Бурный рост религиозных исламских учебных заведений в России начинается после распада СССР. В 1998 году в Казани открыли Российский исламский институт. В 1999 году в Москве был открыт Московский исламский институт. В 2017 году в Болгаре (Татарстан) по инициативе ДУМ России, ЦДУМ мусульман России и ДУМ Татарстана была создана Болгарская исламская академия. А недавно в сети Интернет была открыта первая мусульманская онлайн-школа «Умакласс».

В настоящее время при Совете муфтиев России функционирует Совет по исламскому образованию.

В 2024 году в целях создания целостной системы исламского образования Совет по исламскому образованию разработал концепцию развития исламского образования в России [1].

Согласно этой концепции, исламское образование разделяется на 6 ступеней:

1. Начальное религиозное образование (сроки обучения – от 2 до 4 лет). Реализуется, как правило, в мактабах (воскресных школах). Задача обучения – дать учащимся общие представления об исламе (основы ислама).

2. Среднее религиозное образование (сроки обучения – от 2 до 3 лет). Реализуется в медресе (вечерних школах). Задача обучения – подготовка младшего религиозного персонала в храмах (например, муэдзинов – служителей, исполняющих молитвенный призыв (азан)).

3. Среднее профессиональное религиозное образование (сроки обучения – от 3 до 4 лет). Реализуется в колледжах. Задача обучения на данном этапе – подготовка среднего религиозного персонала в храмах (например, имамов – духовных лиц, осуществляющих богослужения и общее руководство мечетями).

4. Высшее религиозное образование (сроки обучения – 4–5 лет). Реализуется в исламских институтах (например, Исламском институте города Сунжа). Задача обучения – подготовка высшего религиозного персонала (имам-хатыбов, вузовских преподавателей и др.).

5. Высшее светское образование с религиозной (исламской) программой (сроки обучения от 4 до 5 лет). Реализуется в исламских университетах (например, в Казанском исламском университете или Российском исламском университете) в рамках освоения программ бакалавриата или специалитета. Задача обучения – подготовка бакалавров (специалистов) в области исламской теологии, педагогики и т. п.

6. Высшее светское образование с религиозной (исламской) программой в рамках магистратуры (сроки обучения 2 года). Задача – подготовка магистров, способных осуществлять научно-педагогическую деятельность.

Для каждой из 6 ступеней образования Советом по исламскому образованию разработаны стандарты, утверждены примерные учебные планы и программы обучения. Кроме того, данная концепция предусматривает аттестацию исламских учебных заведений, создание единых образцов дипломов о высшем исламском образовании и т. д.

Заместитель председателя Совета муфтиев России, председатель Совета по исламскому образованию Марат Муртазин полагает, что реализация Концепции развития исламского образования в России займет не менее 3-х лет [1].

Автор настоящей статьи поддерживает данную инициативу Совета по исламскому образованию и предлагает при разработке и внедрении моделей организации обучающего процесса (системы обучения) в исламских учебных заведениях опираться на комплексную концепцию обучения (К-модель), разработанную нашими отечественными учеными (к тому же – мусульманами по вероисповеданию). Именно комплексная концепция является, на наш взгляд,

наиболее эффективной, удобной и продуктивной моделью организации процесса обучения.

Кроме того, внедрение К-модели обучения в систему религиозного исламского образования необходимо осуществлять с учетом формирования и развития педагогической культуры родителей.

Таким образом, цель настоящего исследования – разработать эффективную и продуктивную систему обучения в религиозных исламских образовательных организациях на базе комплексной концепции обучения (К-модели) с учетом формирования и развития педагогической культуры родителей.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующего круга задач:

1. Раскрыть основные положения комплексной концепции обучения.
2. Проанализировать образовательный процесс в религиозных исламских заведениях.
3. Распределить учебные предметы в 4 блока в соответствии с комплексной концепцией обучения и составить примерный план расписания занятий.

Научная новизна исследования заключается в разработке новой системы обучения в религиозных исламских учебных заведениях на базе комплексной концепции обучения (К-модели) с учетом формирования и развития педагогической культуры родителей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что ее результаты могут быть использованы для развития различных педагогических теорий.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования для реализации концепции развития исламского образования в России, разработанной Советом по исламскому образованию.

В предыдущей статье мы дали краткую характеристику комплексной концепции обучения.

Комплексная концепция обучения (или К-модель) была разработана в XXI веке учеными Московского международного университета, Комплексного НИИ РАН и Лаборатории когнитивных исследований сознания имени Саид-Махдихона Сатторова (Sattorov names Laboratory for Cognitive Research) [2].

Комплексная концепция обучения является простым и эффективным инструментом гармоничной организации учебного процесса.

Ее предтечей называют доктора философии из Московского международного университета М.Р. Махаева, который переосмыслил современный образовательный опыт и пришел к выводу, что современная система образования слишком сильно заточена на том, чтобы механически давать обучающимся множество знаний, которые к тому же мало связаны друг с другом. Образно выражаясь, ученикам дают отдельные фрагменты мозаики, но не учат их видеть всю картину в целом и самостоятельно ее собирать. Решение этой проблемы он видел в гармонизации процесса обучения, когда трансляция знаний уравновешивается развитием мышления, воображения, эстетических чувств, навыков и умений, ощущений моральной ответственности, самосознания и т. п. Это позволит воспитать гармоничную личность, обладающую необходимым минимумом знаний и способную самостоятельно выстраивать «картины мира», регулировать свое отношение к миру, продуктивно взаимодействовать с ним. Философ предположил наличие некоторых базовых элементов образовательного опыта, синергия которых способствовала бы гармонизации учебного процесса.

Интуитивно он насчитал 4 таких базовых элементов, которые назвал комплексными блоками учебного процесса.

Таким образом, основу всякого гармоничного учебного процесса составляют четыре комплексных блока, которые должны присутствовать в системе обучения в равных долях.

1. Блок знаний. Включает в себя знания фактов, законов, теорий, концепций и т. п. Блок знаний значительно представлен в традиционной системе образования. Именно его чрезмерное господство в системе обучения стало одним из поводов к созданию альтернативной модели обучения.
2. Методологический блок состоит из многообразных технологий развития мышления, воображения, памяти и др. когнитивных функций, необходимых для критической работы с информацией.
3. Блок практических навыков и умений конституируется разного рода навыками: социальными (умение работать в коллективах, управлять, воспитывать и т. п.), когнитивными (умение писать тексты, проводить исследования, заполнять декларации и т. п.), техническими (умение ремонтировать, управлять транспортным средством, производить перестановки и т. п.) и др.
4. Блок моральной и гражданской ответственности включает в себя систему норм и правил (этических, юридических), которыми должен руководствоваться каждый благородный гражданин, человек; в рамках этого блока прививаются общечеловеческие и национальные ценности (человеколюбие, толерантность, добросовестность) [3].

Каждый блок имеет собственные задачи.

Блок «знания» транслирует фундаментальные знания и направлен на пополнение общества знающими гражданами (знатоками, эрудитами).

Методологический блок направлен на формирование правильного и критического мышления в соответствии с законами логики, развитие творческих способностей личности.

Блок практических навыков и умений дает социуму высококвалифицированных специалистов, мастеров, экспертов, а блок моральной и гражданской ответственности – ответственного гражданина: рефлексирующего, обладающего высокой нравственностью, совершающего благородные поступки.

Разумеется, что между блоками нет непроходимых и жестких границ. Многие из блоков имеют и общие свойства. Блок «знание» можно было бы назвать фундаментом для остальных. Действительно, знание первично во многих отношениях, ведь все начинается с получения знаний.

Принципы комплексной концепции обучения являются достаточно универсальными и прилагаются к различным образовательным практикам и к различным видам образования (в том числе и к религиозному образованию) [4].

Учебный процесс в религиозных образовательных организациях в соответствии с комплексной концепцией обучения должен строиться из расчета 1 урок

Таблица 1

Примерный план (схема) занятий для учащихся мактабов

Блоки	*Предметы*			
	Основы шариата	*Основы теологии*	*История ислама*	*Арабский язык (язык Корана)*
Знания (1)	– базовые знания в области шариата (харам, халял, мубах); – знания об основных правовых школах и течениях; – изучение правил омовения; – изучение основ намаза; – изучение правил поста; – основные знания о закате; – знание о хадже; – знание исламского этикета	– элементарные знания столпов веры (имана); – базовые знания об Аллахе (имена, сыфаты); – основные знания об ангелах; – знания о Священных книгах; – знания о пророках; – знания о Судном дне; – знания о Предопределении	– знания об основных этапах становления ислама; – знания о первых праведных халифах; – знания об истории ислама в регионе (крае), где находится мактаб	– знание алфавита арабского языка; – знание грамматики арабского (основные сведения); – изучение базовой лексики арабского языка
	Решение задач (кейсов)			
Методология (2)	– решение задач (кейсов) по теме «Шариат»	– решение задач (кейсов) по теме «Теология»	– решение задач (кейсов) по теме «История ислама»	– решение задач (кейсов) по теме «Арабский язык» (язык Корана)
	Умения и навыки			
Практические навыки и умения (3)	– умение делать омовение; – умение правильно совершать намаз; – умение правильно поститься; – умение совершать хадж	– умение совершать намаз так, как будто ученик видит перед собой Всевышнего; – тасаввуф, – тавасуль, – ихлас	– умение работать с архивными источниками	– умение читать по слогам; – умение читать Коран (первые маленькие суры); – умение изъяснять на арабском (элементарные фразы)
Моральная и гражданская ответственность (4)	– сознание себя мусульманином – членом своей Уммы, ответственным гражданином своего края и своей страны (социальное самосознание)	– осознание себя мусульманином – рабом Божьим, который живет ради довольства Всевышнего	– осознание себя частью Уммы, история которой начинается на Аравийском полуострове в VI веке (историческое самосознание)	– осознание себя человеком, читающим прямую речь Всевышнего

Таблица 2

Примерное расписание занятий в мактабах

№ п/п	Дни недели			
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг
1	Основы шариата (блок 1)	История ислама (блок 1)	Основы теологии (блок 1)	Арабский язык (блок 1)
2	Решение задач (кейсов) (блок 2)	Решение задач (кейсов) (блок 2)	Решение задач (кейсов) (блок 2)	Решение задач (кейсов) (блок 2)
3	Умение, навыки (блок 3)	Умение, навыки (блок 3)	Умение, навыки (блок 3)	Умение, навыки (блок 3)
4	Этикет (блок 4)	Этикет (блок 4)	Этикет (блок 4)	Этикет (блок 4)

(1 лекция) по каждому из четырех блоков; если учебная нагрузка включает в себя 8 предметов ежедневно, то они должны распределяться по схеме 2-2-2-2 (то есть по два предмета по каждому блоку).

Для образца составим примерный план (схему) занятий для учащихся мактабов (это первая ступень образования).

Как уже было отмечено выше, в мактабах (начальное религиозное образование) ученики получают самые общие представления об исламе.

В табл. 1 представлена примерная схема занятий для мактабов, которая составлена с соблюдением принципа гармонии.

Как мы уже подчеркнули выше, расписание занятий должно выстраиваться из расчета не более 4 предметов в день, и каждый предмет должен иметь связь с одним из четырех блоков. То есть каждый день обучения должен быть насыщен четырьмя блоками: ученики получают знания (блок 1), развивают когнитивные функции (блок 2), осваивают навыки и умения (блок 3) и формируют чувство ответственности (блок 4).

Примерное расписание занятий в мактабах может иметь следующий вид (табл. 2):

Пятница:

День закрепления знаний

Как видно из этого списка, уроки распределены так, чтобы соблюдалась гармония. Например, в понедельник учащиеся получают знания по основам шариата, затем решают задачи (кейсы), связанные с пройденной темой (задачи на знание шариата), затем их учат конкретным навыкам (например, делать омовение или зикр) и этикету (адабу), когда на конкретных примерах из реальной жизни показывают, как мусульманин должен вести себя в обществе и в семье. То есть знаниевый блок не доминирует в системе обучения. Он равнозначен с остальными блоками. Учащиеся получают знания, затем тренируют мышление, решая простые и сложные задачи, а далее получают конкретные навыки и умения, затем изучают этикет (адаб). В пятницу (день Джума в исламе) учащиеся могут просто повторять пройденное.

С каждой новой ступенью религиозного образования количество предметов постепенно увеличивается. С одной стороны, имеет место вектор расширения (новые знания, умения, навыки и др.), а с другой – вектор углубления (предметы изучаются более детально).

Кроме того, с переходом на уровень среднего религиозного образования и высшего религиозного образования помимо собственно религиозных предметов можно давать и светские предметы.

Для полноты картины наша концепция должна быть привязана к феномену педагогической культуры родителей.

Педагогическая культура родителей отражает уровень их подготовленности к воспитанию детей, который зависит от образованности, жизненного опыта и психологических особенностей родителей [5; 6; 7].

Родители-мусульмане должны осознавать, что воспитывать детей они обязаны в соответствии с шариатом (Кораном и Сунной).

Родители обязаны понимать, что их дети должны не только получать знания, но и навыки и умения, развивать свои интеллектуальные способности и знать этикет (адаб).

Родителям необходимо принять тот факт, что только образование, основанное на принципах гармонии, способно принести пользу их потомству.

Таким образом, в настоящем исследовании мы констатировали, что религиозное исламское образование действительно развивается бурными темпами в нашей многонациональной стране. Основными центрами исламского образования в России является столица – Москва, а также Казань и Махачкала.

Рост количества исламских образовательных учреждений актуализировал ряд проблем, одной из важнейших среди которых является вопрос об организации продуктивной системы обучения в этих учреждениях.

В статье была предложена новая система обучения в религиозных исламских образовательных организациях на базе комплексной концепции обучения (К-модели) с учетом формирования и развития педагогической культуры родителей.

Прикладная значимость результатов настоящего исследования будет состоять в том, что они могут быть использованы в Концепции развития исламского образования, разработанной Советом по исламскому образованию при Совете муфтиев России.

Библиографический список

1. *Концепция развития исламского образования в России*. Available at: https://muslim.ru/articles/281/8580/
2. Махаев М.Р., Матыева А.Р. Абрис комплексной концепции обучения. *Вестник КНИИ РАН.* Серия: Социальные и гуманитарные науки. 2022; № 2: 124–131.
3. Mamalova Kh., Makhaev M.R., Akhmadova Z. Foundations of the comprehensive concept of learning. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 164: 400105.
4. Makhaev M.R., Mamalova Kh., Alipkhanova F. Implementation of a comprehensive concept of education in the system of environmental education. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 172: 01033.
5. Грицай Л.А. Феномен родительской культуры в структуре педагогического знания. *Культура и образование:* научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2014; № 4: 44–51.
6. Жуковская Т.В. Педагогическая культура родителей как часть общей культуры человека. *Труды БГТУ.* Серия 6: История, философия. 2011; № 5: 139–141.
7. Мадаминов Г.М. Педагогическая культура родителей: содержание, компоненты и критерии. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2018; № 2: 50–55.

References

1. *Koncepciya razvitiya islamskogo obrazovaniya v Rossii*. Available at: https://muslim.ru/articles/281/8580/
2. Mahaev M.R., Matyeva A.R. Abris kompleksnoj koncepcii obucheniya. *Vestnik KNII RAN.* Seriya: Social'nye i gumanitarnye nauki. 2022; № 2: 124-131.
3. Mamalova Kh., Makhaev M.R., Akhmadova Z. Foundations of the comprehensive concept of learning. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 164: 400105.
4. Makhaev M.R., Mamalova Kh., Alipkhanova F. Implementation of a comprehensive concept of education in the system of environmental education. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 172: 01033.
5. Gricaj L.A. Fenomen roditel'skoj kul'tury v strukture pedagogicheskogo znaniya. *Kul'tura i obrazovanie:* nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv. 2014; № 4: 44-51.
6. Zhukovskaya T.V. Pedagogicheskaya kul'tura roditelej kak chast' obschej kul'tury cheloveka. *Trudy BGTU.* Seriya 6: Istoriya, filosofiya. 2011; № 5: 139-141.
7. Madaminov G.M. Pedagogicheskaya kul'tura roditelej: soderzhanie, komponenty i kriterii. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2018; № 2: 50-55.

Статья поступила в редакцию 27.05.24

УДК 373.31

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-171-174

Yakovleva S.S., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sargy.yakovleva@mail.ru*

TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERARY CREATIVITY. Research on the development of children's literary creativity is very valuable and relevant in modern education. The ability to develop creative thinking in children today is one of the important aspects of their education, as it contributes to the development of personality, the formation of artistic perception of the world and the development of communication skills. The study of the specifics of literary creativity in children and the pedagogical conditions of its development allows to identify key aspects that contribute to the formation of children's interest in reading, the development of their imagination and creative abilities. Taking into account the interests of children, integrating various types of activities, a variety of techniques and methods – all this helps to organize effective pedagogical work on the development of children's literary creativity. Highlighting the role of fairy tale creation by

younger schoolchildren in the development of their logical thinking, attention, memory, creative imagination and broadening their horizons is an important conclusion of this study. The technologies proposed by the author for the development of children's literary creativity can be very useful both for parents and teachers, as they contribute to forming of a complex of skills and qualities necessary for successful development in modern society. The study can be a valuable source of inspiration and practical recommendations for anyone who cares about the development of literary creativity in children.

Key words: **literary creativity in children, verbal creativity, creative imagination, speech development, techniques for composing fairy tales**

С.С. Яковлева, *ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: sargy.yakovleva@mail.ru*

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Исследование по развитию детского литературного творчества является очень ценным и актуальным в современном образовании. Умение развивать творческое мышление у детей сегодня является одним из важных аспектов их образования, поскольку оно способствует разностороннему совершенствованию воспитанников. Автор посвятил статью изучению особенностей детского литературного творчества, обобщил некоторые эффективные приемы его развития: методы сочинения сказок, стихотворений. В статье приводятся результаты исследования читательского интереса и использования приемов развития детского литературного творчества в обычной жизни у младших школьников и их родителей в 2022 и 2023 годах. Особое внимание в статье уделяется приемам работы по сочинению сказок. Подчеркивается эффективность их применения при работе с детьми младшего дошкольного возраста для повышения уровня творческого воображения, логического мышления, памяти и других познавательных функций. Статья может вдохновить педагогов на творческое созидание как в теории, так и в практике развития детского литературного творчества.

Ключевые слова: **детское литературное творчество, словесное творчество, творческое воображение, развитие речи, приемы сочинения сказок**

Обеспечение условий развития творческих способностей детей является одной из главных задач федеральных программ образования. Статья посвящена актуальной теме в педагогике – изучению развития детского литературного творчества. Данная тема связана с раскрытием максимального потенциала детей и заинтересует не только педагогов, но и родителей.

Актуальность исследования определяется и тем, что литературное творчество – величайшее достояние национальной культуры каждого народа. Высокое художественное совершенство и доступность восприятию ребенка дошкольного возраста сделали литературное творчество важным средством воспитания и обучения. В дошкольном возрасте следует научить детей слушать и оценивать литературное произведение, воспитывать художественный вкус. Воспринимая литературные образы, дети получают эстетическое удовольствие.

Литературные произведения привлекают детей сюжетом, атмосферой, ритмом, рифмой, особой мелодикой, своеобразным звучанием. В педагогике сложился репертуар произведений, рекомендуемых для изучения в разных возрастных группах. Разработаны также и методики литературного творчества с детьми, обучения сочинительству. Однако возможности приемов развития детского литературного творчества в интеллектуальном и творческом развитии используются не в полной мере.

Безусловно, понимать, а тем более сочинять сказки, стихи другие литературные произведения может только тот, кто хорошо знает литературное творчество, поэтому на начальных этанах необходимо вызвать у детей интерес к произведениям, познакомить с приемами развития детского литературного творчества.

Цель исследования: изучение возможностей приемов развития детского литературного творчества.

Задачи исследования: рассмотрение теоретических основ и практики развития детского литературного творчества, проведение анкетирования младших школьников и их родителей, обоснование возможностей приемов развития детского литературного творчества, обобщение результатов исследования.

Научная новизна исследования представлена на уровне конкретизации – полученные результаты конкретизируют существующие положения о возможностях приемов развития детского литературного творчества.

Теоретическая значимость результатов определяется тем, что в исследовании уточняются имеющиеся в науке факторы и приемы развития детского литературного творчества.

Практическая значимость состоит в том, что на основе полученных данных педагоги и специалисты смогут разработать эффективные методики и программы развития детского литературного творчества, учитывая влияние различных факторов. Это позволит создавать более благоприятные условия для развития творческих способностей детей.

Отечественные психологи и педагоги (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте, и развитие их происходит при овладении ребенком общественно выработанными средствами деятельности в специально организованном обучении.

Детское литературное творчество – вид творческой деятельности ребёнка, который включает в себя сочинение разных литературных произведений (сказок, рассказов, стихов, загадок и др.) [1].

Методологические основы исследования в области детского литературного творчества указывают на необходимость участия взрослого в процессе творчества ребенка, который может помогать и направлять маленького автора, а также играть роль критика и созидателя. Правильное педагогическое руководство и обучение выполняют важную функцию в развитии творческой активности детей [2].

Стимулирование и направление детского литературного творчества со стороны педагогов и родителей способствуют развитию креативности и самовыражения у детей. Создание благоприятной атмосферы в школе и классе, уважение к индивидуальным особенностям каждого ученика, а также поддержка и поощрение его усилий в творчестве содействуют развитию детского литературного творчества [3].

Анализ результатов опроса родителей (29 человек) по детскому литературному творчеству в 2022 году позволяет сделать ряд выводов о текущей ситуации:

1. Чтение с ребенком и обсуждение прочитанного активно практикуется только у части опрошенных родителей. Большинство из них (52%) читают с детьми или обсуждают прочитанное иногда, что свидетельствует о необходимости стимулирования родительской активности в этом направлении.
2. Дети редко занимаются сочинением, рисованием или игрой на тему прочитанного произведения. По-видимому, этот вид творческой активности не получает должного внимания как со стороны родителей, так и самого ребенка. Важно создать условия для развития этого аспекта детского творчества.
3. Большинство родителей незнакомы с приемами развития детского литературного творчества. Это свидетельствует о необходимости образовательной работы с родителями, чтобы они могли поддерживать развитие творческих способностей своих детей.
4. Не все дети увлечены чтением. Только 2 ребенка, по мнению их родителей, увлечены чтением, в то время как часть детей показывают либо равнодушие к чтению, либо склонность к нерегулярному чтению.

Исходя из результатов опроса, можно отметить, что существует потребность в более широком информировании и вовлечении родителей в поддержку детского литературного творчества, а также в создании условий для активизации творческого процесса у детей.

В октябре 2023 года мы провели аналогичный опрос среди 18 учащихся 5 класса (11–12 лет) и 23 родителей. На вопрос «Как часто вы читаете книги?» большинство опрошенных (12 человек – 68%) ответили, что читают книги не часто, а иногда. Каждый день читают книги только 3 человека. Интересный результат мы получили в части ответов на вопрос «Знаете ли вы, как развивать детское литературное творчество?» Оказалось, что большинство детей (12 человек – 67%) знают, как развивать детское литературное творчество. Треть участников исследования (6 человек – 33%) ответили, что не знают, как развивать детское литературное творчество. Как оказалось, только большая половина учеников 5 класса читают (5%) или, скорее, увлекаются чтением (56%). Иной результат мы получили в виде ответов на вопрос «Как часто вы сочиняете или рисуете на тему прочитанного?». Большинство учеников 5 класса заявили о том, что никогда (11%) или редко занимаются творчеством на тему прочитанного (67%).

Из сравнения результатов опроса родителей за два года видно, что некоторые аспекты чтения и литературного творчества у детей и их родителей остаются на том же уровне, некоторые улучшаются, а некоторые ухудшаются. Например, количество детей, которые читают с удовольствием, увеличилось с 4% до 9%. Однако количество детей, которые никогда не сочиняют или не рисуют на тему прочитанного, уменьшилось с 52% до 26%. Также улучшился процент родителей, знающих приемы развития детского литературного творчества, – до 22%. Вместе с тем процент детей, не увлекающихся чтением, увеличился с 30% до 39%.

Эти данные показывают, что, несмотря на некоторые улучшения, есть необходимость в дальнейших мероприятиях по популяризации чтения, развитию детского творчества и вовлечению родителей в этот процесс.

Анализ показателей по первому вопросу четко дает нам информацию о том, что родители перестали читать со своими детьми каждый день (-13%). Мы это связываем с возрастными изменениями, возросшей самостоятельностью детей.

Увеличилось количество родителей, которые читают с детьми «иногда» (+13%). Детей, которые не сочиняют, рисуют или играют на тему прочитанного литературного произведения (ответ «никогда»), стало намного меньше (-26%). Ребят, которые редко, но занимаются творчеством, стало заметно больше (+21%). Количество абсолютно отрицательных ответов на вопрос «Увлекается ли ваш ребенок чтением?» снизилось в 2023 году на 30%.

Выяснилось, что доля детей, однозначно увлекающихся чтением, увеличилась на 4%. Значительная положительная динамика (17%) наблюдается среди детей, которые, по мнению родителей, «скорее увлекаются чтением», одновременно увеличилась на 9% доля детей, которые «скорее не увлекаются чтением». В целом по разделу можно сделать вывод о том, что, по мнению родителей, дети больше увлекаются чтением в 5 классе (2023), чем это было в прошлом году, в 4 классе.

Нулевая динамика в части осведомленности родителей о приемах развития детского литературного творчества. Большая доля родителей (78%) не знают приемов развития детского литературного творчества. Предполагаем, что родители знают, даже используют приемы в повседневной жизни, но не систематически, импульсивно. А большой объем отрицательных ответов связан с формулировкой самого вопроса. Тем не менее доля тех, кто знает эти приемы, составляет 22%. Это говорит, о том, что научная область, касающаяся развития детского литературного творчества, требует внимания исследователей.

В нашем исследовании мы выделяем основные приемы развития детского литературного творчества: изменение ситуации в знакомых сказках, сказки от одного слова, краткие сказки, сказки по заданной теме, «Приврать сказку», сказки наоборот.

В педагогике существуют приемы развития детского литературного творчества. Рассмотрим некоторые из них более подробно:

1. Изменение ситуации в знакомых сказках: этот прием позволяет детям переосмыслить знакомые им сказки, меняя ход событий или исход истории. Это способствует развитию творческого мышления и фантазии у детей.

2. Сказки от одного слова: в этом приеме дети создают сказку, начиная лишь с одного слова или предложения. Это поможет детям развить навыки ассоциативного мышления и более глубоко погрузиться в процесс творчества [3].

3. Краткие сказки: создание кратких сказок требует от детей умения выражать свои мысли и идеи лаконично. Этот прием помогает развить навыки сжатого изложения и формулирования.

4. Создание сказок по заданной теме: ограничение на тему помогает детям сосредоточиться на конкретной идее и развить креативные способности в пределах заданного контекста.

5. «Приврать сказку»: метод изменения знакомых сказок, чтобы сделать их более интересными и увлекательными [4].

6. Сказка наоборот: перевернутый сюжет сказки, что позволяет детям видеть ситуации с другой стороны и мыслить нестандартно.

Использование всех этих приемов в рамках исследования позволило получить максимальный эффект в развитии детского литературного творчества.

Отличный пример метода «Изменение ситуации в знакомых сказках», где дети и учитель вместе переосмысливают знакомые сказки, помогая развивать креативное мышление, фантазию и способность видеть ситуации с разных сторон.

Подобные упражнения стимулируют детей предлагать собственные варианты изменений, что, в свою очередь, развивает у них логику, способность к анализу и критическому мышлению. Также это момент сотрудничества с учителем в поиске идеального или самого интересного развития истории.

Такой подход поможет детям научиться хорошо анализировать и понимать тексты, а также будет стимулировать их для творческих подходов к решению проблем и созданию собственных историй. Они научатся воспринимать литературу и фольклор с разных точек зрения и видеть, что существует множество путей для интерпретации их содержания.

Такая работа с детьми позволяет им не просто учиться, но и быть активными участниками в образовательном процессе. Она развивает комплекс навыков, в том числе креативное мышление, способность к самостоятельной работе и сотрудничеству в группе.

Пример темы для сказки: «Как смелая карамелька победила злющую ведьму». В этой сказке простая карамелька может быть главным героем, который совершает удивительные подвиги, чтобы спасти своих друзей и победить злую ведьму. Здесь важно уделить внимание эмоциональным моментам и уникальным способностям кровати, например, ее магическим возможностям или смелым поступкам.

В трудах отечественных исследователей встречаются методы построения моделей сказок: «Приврать сказку», когда родитель рассказывает сказку, умышленно допуская ошибки; сказка наоборот (положительные герои поступают весьма неожиданно); салат из сказок (в новой сказке встречаются сюжеты и герои нескольких произведений) и др.

Педагоги-практики предлагают детям поиграть в сказочные игры: «Художественный свист» (слова героев необходимо «просвистеть»); доиграть картину (изобразить живую интерпретацию картины, представив дальнейшее развитие событий); «Угадай сказку» (команды по очереди, в виде короткой сценки изображают сказку, игроки другой команды должны угадать, какую сказку показывают) и др.

Развитие умения писать стихи у детей может быть интересным и познавательным процессом [5]. Вот несколько примеров упражнений, которые помогут детям развивать свои навыки письма стихов:

1. Поиск рифм:

– начните с простого упражнения, где дети подбирают максимальное количество рифм к слову «яблоко» или другому слову, которое вы выберете. Это упражнение помогает расширить словарный запас учащихся и улучшить их владение рифмовкой.

Например, для слова «яблоко» можно найти такие рифмы, как окно, брокколи, молоко и т. д.

2. Создание цепочек рифм:

– попросите детей создать цепочку рифм, начиная с выбранного слова. Каждый ученик должен придумать рифму на предыдущее слово, чтобы построить цепочку. Это упражнение развивает креативное и ассоциативное мышление у детей.

3. Импровизация:

– предложите детям импровизировать стихотворение на определенную тему, используя найденные рифмы. Это упражнение поможет развить у детей навыки спонтанного творчества и экспрессии.

4. Сочинение стихотворения самим ребенком.

Когда у детей появился опыт по подбору рифм или они запомнили достаточное их количество, можно попросить его сочинить свое небольшое стихотворение. Тематику сюжетов, образов выбирают сами дети или создают сочинение по заданному образу.

Эти и другие упражнения по сочинению сказок, стихотворений помогают детям тренировать познавательные и лингвистические способности, дети учатся выражать свои мысли, развивают творческое воображение.

Изучение теоретических основ и практики применения приемов развития детского литературного творчества подтвердило, что, поддерживая и направляя детей в их литературном творчестве, педагоги и родители могут помочь им раскрыть свой потенциал, развить воображение и умение выражать свои мысли и чувства. Такой подход способствует не только развитию креативности у детей, но и помогает им лучше понимать самих себя, свое окружение и мир в целом.

Результаты опроса показывают, что родители нуждаются в более детальной информации о том, как поддерживать и стимулировать литературное творчество у своих детей. Они также хотели бы быть более активно вовлечены в этот процесс и иметь возможность создавать условия для развития творческих способностей у своих детей.

Возможности приемов развития детского литературного творчества заключаются в следующих положениях:

– в области развития детского литературного творчества необходимо уделить внимание условиям увлечения детей чтением, в целом – вопросам взаимодействия педагогов, учеников и родителей;

– создание условий для активизации творческого процесса у детей является универсальной задачей для педагогов. Чтобы этот процесс происходил эффективнее, нужно использовать разнообразные приемы, методы, технологии творческого развития, получать обратную связь, оказывать поддержку;

– развитие детского литературного творчества позволяет создавать для каждого ученика «ситуацию успеха», выявлять одаренных детей.

Чтение книг имеет множество пользы для детей, включая развитие воображения, расширение словарного запаса, развитие логического мышления и улучшение письменной речи. Поэтому важно поощрять детей читать книги и предоставлять им доступ к качественной литературе.

Развитие детского творчества также играет значительную роль в стимулировании развития мозга, духовных и интеллектуальных способностей ребенка. Поддержка и поощрение родителей в этом процессе помогает детям раскрывать свой потенциал и находить радость в творчестве.

Участие родителей в жизни и образовании детей является ключевым в формировании их ценностей, интересов и навыков. Поэтому важно, чтобы родители активно участвовали в чтении книг, развитии творческих навыков и поощряли детей к саморазвитию.

Таким образом, продвижение чтения, развитие творчества и активное участие родителей в этих процессах способствуют всестороннему развитию детей и формированию у них ключевых навыков и ценностей.

Результаты исследовательской работы помогут уточнить понимание существующих методик и приемов развития детского литературного творчества, предоставляя конкретные примеры и рекомендации по их применению. Это позволит лучше понять, каким образом можно эффективнее улучшить практики и подходы к развитию детского творчества в области литературы.

Такой подход к научной работе может быть весьма ценен для специалистов, работающих в области психологии, педагогики или литературной деятельности, помогая им лучше понять и использовать методики, способствующие развитию литературного творчества у детей. Таким образом, исследование может иметь практическое значение и внести вклад в улучшение образовательных практик и подходов к развитию детского творчества в области литературы.

Современная наука пытается найти объяснение объективной природы детского творчества. Важно не только охарактеризовать детское литературное творчество, но и создать оптимальные условия, которые обеспечивают его дальнейшее формирование, в чем и видится перспектива дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Киршин И.А. *Педагогические условия развития детского словесного творчества (в сфере дополнительного образования).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Калининград, 1999.
2. Гайдук О.С. Формирование творческого рассказывания у детей. *Проблемы и перспективы развития образования в России.* 2018; № 14.
3. Автушко Л.И., Веккессер М.В., Фалилеева А.А. Приёмы работы над сочинением сказок в начальной школе. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*. 2019; Т. 7, № 7: 152–159.
4. Асонова Е.А. Сочиняем сказку. Уроки творчества. *Мама и малыш*. 2005; № 11. Available at: http://ust-omchug.caduk.ru/vis_p104aa1.html
5. Аркойа Э. *Как написать стихотворение? Настоящее время: Литература.* Available at: https://www.actualidadliteratura.com/ru/como-escribir-un-poema

References

1. Kirshin I.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya detskogo slovesnogo tvorchestva (v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 1999.
2. Gajduk O.S. Formirovanie tvorcheskogo rasskazyvaniya u detej. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii.* 2018; № 14.
3. Avtushko L.I., Vekkesser M.V., Falileeva A.A. Priemy paboty nad sochineniem skazok v nachal'noj shkole. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve*. 2019; T. 7, № 7: 152-159.
4. Asonova E.A. Sochinyaem skazku. Uroki tvorchestva. *Mama i malysh*. 2005; № 11. Available at: http://ust-omchug.caduk.ru/vis_p104aa1.html
5. Arkoja `E. *Kak napisat' stihotvorenie? Nastoyaschee vremya: Literatura.* Available at: https://www.actualidadliteratura.com/ru/como-escribir-un-poema

Статья поступила в редакцию 24.05.24

УДК 377.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-174-176

Yalov S.V., *postgraduate, Private Professional Educational Institution "Gazprom Vocational School Novy Urengoi" (Novy Urengoi, Russia), E-mail: ylovsv@mail.ru*

THE QUALITY OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: FROM THE ORIGINS TO THE PRESENT. The article observes the quality of secondary vocational education. A historical overview of the appearance of the term "quality" as a concept and its comprehensive assessment by philosophers and scientists from ancient times to modern authors is carried out. It is noted that quality is a multidimensional concept, has many criteria that are subjective to various interested parties. The parties interested in the issues of the process and the results of the quality of secondary vocational education (interested parties) have been identified. For each of the interested parties the researcher forms a list of criteria that determine the quality of secondary vocational education. For each of the quality criteria, particular features are defined. The quality criteria, interested parties and criteria features are summarized in a single table – the matrix of the quality of secondary vocational education. The interested parties, quality criteria and their signs are considered from the position and in the interests of the secondary vocational educational organization. In conclusion, the definition of the concept of quality of secondary vocational education is formulated.

Key words: **quality, quality of education, secondary vocational education, quality assessment, quality criteria, systematization of quality indicators, interested parties in quality of education**

С.В. Ялов, *соискатель, директор Частного профессионального образовательного учреждения «Газпром техникум Новый Уренгой», г. Новый Уренгой, E-mail: ylovsv@mail.ru*

КАЧЕСТВО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена изучению вопроса качества среднего профессионального образования. Проведён исторический экскурс появления термина «качество» как понятия, и осуществлена его всесторонняя оценка философами и учёными от античных времён до современных авторов. Отмечено, что качество является многоаспектным понятием и имеет множество критериев, которые носят субъективный характер различных заинтересованных сторон. Определены стороны, заинтересованные в вопросах процесса и результата качества среднего профессионально образования (интересанты). Для каждой из них сформирован перечень критериев, определяющих качество среднего профессионального образования. Для каждого из критериев качества определены признаки, характеризующие его. Критерии качества, заинтересованные стороны и признаки критериев сведены в единую таблицу – матрицу качества среднего профессионального образования. Интересанты, критерии качества и их признаки рассматриваются с позиции и в интересах образовательной организации СПО. В заключение сформулировано определение понятия качества среднего профессионального образования.

Ключевые слова: **качество, качество образования, среднее профессиональное образование, оценка качества, критерии качества, систематизация показателей качества, интересанты качества образования**

В Указе президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одна из целей сформулирована следующим образом: «вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования» [1]. Среднее профессиональное образование является составным элементом структуры системы образования России и также находится в фокусе внимания президента. Об этом можно судить из материалов совещания по развитию системы среднего специального образования в Екатеринбурге [2]. В ходе совещания президент заострил внимание на том, что «важно использовать накопленный опыт и методики, необходимо сделать так, чтобы вся наша система подготовки кадров не только соответствовала, но и сама была на шаг впереди, задавала высокие мировые стандарты, учитывала те глобальные технологические перемены, которые происходят в мире» … «обучение должно вестись на самой передовой учебной и производственной базе» … «важна объективная, независимая, прозрачная оценка компетенций» … «колледжи и техникумы должны давать разностороннее образование, формировать гибкие навыки и стимулировать постоянное совершенствование, постоянную учёбу, движение вперёд в профессиональном смысле этого слова» [2]. Таким образом, вопросы качества образования вообще и среднего профессионального образования в частности являются актуальными и стоят в повестке дня на самом высоком уровне.

Целью работы является определение перечня показателей качества и представителей всех заинтересованных сторон в вопросе качества среднего профессионального образования, а также формулировка понятия качества среднего профессионального образования.

В качестве объекта в статье рассматривается совокупность критериев, определяющих показатели качества среднего профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть развитие понятия качество в трудах философов и учёных от античных времён до современных авторов.

2. Выявить стороны, заинтересованные в вопросах качества среднего профессионального образования.

3. Определить критерии, характеризующие качество среднего профессионального образования с точки зрения различных интересантов.

4. Сформировать систему контроля показателей качества среднего профессионального образования, включающую в себя требования и ожидания всех интересантов.

5. Сформулировать понятие качества среднего профессионального образования, обобщив накопленный опыт предшественников.

Научная новизна заключается в сведении в единую систему формализованных и неформализованных критериев оценки качества среднего профессионального образования, составлении матрицы показателей качества с точки зрения различных интересантов, критериев, характеризующих каждый из показателей, а также формулировки понятия качества среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость статьи заключается в комплексно-критериальном подходе к изучению качества среднего профессионального образования с точки зрения полного спектра интересантов данного вопроса.

Практическая значимость проявляется в возможности использования материала статьи в целях повышения качества работы конкретной образовательной организации, а также при формировании её внутренней системы оценки качества.

При работе над статьёй использовались такие научные методы, как диалектика в сфере вопроса качества вообще и качества образования в частности, анализ нормативной базы в области образования, синтез, основанный на опыте работы образовательной организации среднего профессионального образования.

Вопросы качества волнуют человечество с античных времён, ещё древнегреческий философ Аристотель (384 в. до н. э.) в своих сочинениях, рассуждая о качестве, констатировал, что оно позволяет считать предмет таким-то и определяет его свойства [3]. В XVIII веке Эммануил Кант трактовал качество как совокупность неоднородных частей в одном сознании, считал его категорией рассудка и связывал качества с ощущениями. Кант отрицал наличие объектов и явлений, не обладающих качествами [4]. Георг Гегель (XVIII век) также считал, что совокупность качеств определяет содержание и ценность предмета, заметил, что качество может иметь количественное выражение, а накопление количественных изменений приводит к новому качеству [5]. Обобщая гегелевскую теорию, Карл Маркс и Фридрих Энгельс сформулировали материалистическую диалектику, ввели понятие качественно-количественного перехода, возникающего после накопления в объекте определенного количества одного или нескольких качественных показателей [6].

Во второй половине XX века вопросы качества стали смещаться в различные сферы деятельности человека: экономика, экология, социология, образование, культура.

Вопросы качества образования вообще и профессионального образования в частности стоят в современной повестке дня как в США, так и в странах объединенной Европы, в частности поиск единых стандартов качества образования является актуальным вопросом и предметом научного поиска. Так, первый европейский форум гарантии качества (23–25 ноября.2006 г.) был посвящен теме культуры качества высшего образования [7]. Результаты опросов, проведенные в более двухстах образовательных организаций 36 стран Европы, показали ориентацию всех участников образовательных отношений на уровень качества образования, связи ожиданий образовательных результатов с развитием качества образования [8].

Наш современник и видный научный деятель А.И. Субетто в своих рассуждениях о качестве [9] сформировал системную идентификацию категорий качества, определив, что:

– качество определяет совокупность свойств объекта;
– совокупность качеств объекта системна и структурна;
– качество, как система свойств объекта, динамично;
– совокупность качеств определяет сущность объекта;
– качество – основа существования объекта;
– качество определяет специфичность и индивидуальность объекта;
– совокупность качеств объекта определяет его ценность;
– качество раскрывается на вещественном, функциональном и системно-социальном уровнях;
– качество измеримо.

Рассуждая о качестве образования, Александр Иванович Субетто поставил его в основу экономики и всех воспроизводственных процессов, определил ему ведущую роль в управлении качеством жизни человека [9].

Кроме того, показатели качества и уровень их приемлемости для одного и того же объекта индивидуальны для каждой из заинтересованных сторон или индивида [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вопросы качества интересовали прогрессивные умы человечества как тысячи лет тому назад, так и на современном этапе.

Переходя к качеству образования, стоит отметить, что это понятие впервые появилось в нормативно-правовом поле Российской Федерации в законе «Об образовании» 1996 года, в статье «О государственном контроле за качеством образования», закрепившей право общего собрания или государственной аттестационной службы при наличии двух рекламаций в течение двух лет лишать образовательное учреждение аккредитации.

В действующем законе «Об образовании в Российской Федерации» качество образования определено как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [11].

Таким образом, уже в самой формулировке понятия качества образования заложена многоаспектность и принцип соответствия требованиям различных заинтересованных сторон.

Определим и обоснуем субъекты, заинтересованные в качестве среднего профессионального образования.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано следующее: «Среднее профессиональное образование является начальным (первым) уровнем профессионального образования. СПО создается с целью подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена по всем направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства». Также «СПО призвано удовлетворять потребности личности в углублении и расширении образования. Основополагающей задачей среднего профессионального образования является развитие человека в профессиональном интеллектуальном, культурном и направлениях» [11].

Первоочередным интересантом представляется государство, через свои уполномоченные органы являющееся автором и инициатором самой системы образования, осуществляя федеральный государственный контроль (надзор) в сфере образования, лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности.

Следующая сторона, заинтересованная в качестве образования, – это инициаторы создания образовательных организаций. Образовательные организации могут быть государственными, муниципальными или частными в зависимости от того, кем они созданы. Логично, что образовательная организация создается с определённой целью, как правило, это удовлетворение кадровой потребности конкретного предприятия, подотрасли или целой отрасли. Частные образовательные организации могут создаваться также с целью зарабатывания денег (в данном случае избегается формулировка «извлечение прибыли», поскольку образовательные организации в основном являются некоммерческими организациями), однако эта цель не заявляется официально по вышеназванной причине.

Очевидно, что достижение заявленных целей (в конкурентной среде) невозможно без заинтересованности потенциальных потребителей образования как общественно значимого блага. Опираясь на действующую редакцию названного выше закона (статья 2), отметим, что заинтересованными сторонами являются человек, семья, общество и государство. Конкретизируем перечень потребителей – это лица, планирующие поступление в образовательную организацию (абитуриенты), обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних абитуриентов и обучающихся.

Также одной из заинтересованных сторон являются организации и предприятия, в чьих интересах ведется подготовка кадров, обобщенно их можно назвать работодателями.

Важной составляющей перечня заинтересованных сторон является сама образовательная организация, её работники и в первую очередь её ключевые компетенты – преподаватели.

Все вышеперечисленные заинтересованные стороны преследуют свои интересы в области качества образования, используя различные формализованные и неформализованные процедуры.

Рассмотрим далее процедуры оценки качества. В какой-то части интересы различных категорий причастных к вопросу качества СПО могут совпадать. Как правило, и процедуры, и критерии оценки качества индивидуальны для каждой категории интересантов, хотя некоторые из них проводятся с привлечением различных заинтересованных сторон.

Как уже говорилось выше, государство контролирует качество образования через процедуры контрольно-надзорной деятельности, процедуры государственного лицензирования и аккредитации. В ходе данных процедур контролируются следующие показатели:

– соблюдение требований законодательства;
– наличие на законных основаниях зданий (сооружений, помещений), необходимых для осуществления образовательной деятельности;
– наличие условий проведения практической подготовки;
– наличие оборудованных необходимых помещений для осуществления образовательной деятельности;
– наличие должным образом утверждённых образовательных программ;
– соответствие зданий и сооружений санитарно-эпидемиологическим требованиям;
– наличие условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
– доля лиц, реализующих образовательную программу и имеющих стаж работы в профессиональной области, соответствующей реализуемой образовательной деятельности;
– наличие электронной информационно-образовательной среды;
– качество выполнения обучающимися диагностических работ;
– наличие функционирующей внутренней системы оценки качества;
– показатель трудоустройства выпускников;
– участие в оценочных процедурах мониторинга системы образования;
– результаты проведения демонстрационного экзамена.

Все перечисленные параметры и процедуры контроля формализованы на государственном уровне.

Инициаторы создания образовательной организации контролируют качество её работы, как правило, в ходе представления образовательной организацией годовых отчетов, а также через работу представительных органов и попечительских советов. В ходе данных процедур чаще всего контролируются выполнение плана приема в образовательную организацию; конкурс поступающих; средний балл поступивших на первый курс; сохранность контингента; успеваемость и качество освоения образовательных программ; показатели государственной итоговой аттестации; показатели трудоустройства; финансово-эко-

Таблица 1

Матрица показателей качества профессионального образования на уровне образовательной организации

Критерии качества / Интересанты	Качество пед. состава	Качество образовательных программ	Качество освоения программ	Качество условий практической подготовки	Качество поступающих	Качество материально-технической базы и условий	Качество информационно-технического оснащения	Качество выпускников	Качество управления процессами
Общество (абитуриенты, студенты, законные представители)	I,≈,∞	III,≈	II[1],≈	II[1],≈	II[1],≈,5,↔	I,≈,∞,V	I,≈,∞,V	III,≈	III,≈
Государство	I,*ƒ*,5,∞	I, *ƒ*,V,5,∞	II,*ƒ*,↔,5	II,*ƒ*,↔,V,5	II,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,∞,5	II,*ƒ*,↔,5	II,*ƒ*,↔,5	I[3],*ƒ*,V
Учредитель образовательной организации	I,*ƒ*,5,∞	I,V,5,∞	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,↔,V,5	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,∞,5	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,∞,V
Образовательная организация	I,*ƒ*,5,∞	I,V,5,∞	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,↔,V,5	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,∞,5,V	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,↔,5	I,*ƒ*,∞,V
Работодатель	I,≈,∞	II,≈,V	II,≈,V	I[2],≈,↔	III,≈,5,↔	II,≈,∞,V	II,≈,∞,V	I[2],V,↔,5	III,≈,V

Условные обозначения:

Степень заинтересованности оценки – I, II, III (от высшего уровня к умеренному; I – является определяющим показателем, II – интересует как статистическая информация, III – интересует эпизодически);

Процесс формализован – *ƒ*;

Процесс неформализован – ≈;

Показатель поддаётся количественной оценке – 5;

Показатель оценивается фактором присутствия (наличия) – V;

Показатель подлежит цикличной оценке – ↔;

Показатель подлежит непрерывной оценке – ∞;

[1] – интерес проявляется в отношении конкретных индивидов;

[2] – особый интерес в отношении целевых студентов;

[3] – контролируется по обобщенным показателям деятельности и наличием внутренней системы оценки качества.

номическая деятельность. Данные процедуры и показатели, как правило, формализованы на региональном или институциональном уровнях. Иногда процедуры оценки качества профессионального образования формализованы на уровне профессиональных сообществ (торгово-промышленные палаты, советы профессиональных компетенций, методические советы и объединения).

Работодатели также имеют возможность не только контролировать, но и влиять на качество работы образовательных организаций СПО, являясь достаточно разнородной структурой: представляющие направления деятельности, традиционно находящиеся под государственным контролем (общественная безопасность, медицина, образование, оборонно-промышленный комплекс), государственные корпорации (РЖД, Росатом, Роскосмос, Газпром), средний и малый бизнес. Несмотря на такие различия в масштабах и уровне значимости деятельности, наиболее доступными способами контроля качества деятельности профессиональных организаций и влияния на него является учреждения собственных образовательных организаций, вхождение в попечительские советы образовательных организаций, участие в федеральном эксперименте Профессионалитет. Работодателя в первую очередь беспокоит перечень и содержание спецпредметов, модулей дилетантского цикла реализуемых образовательных программ, качество практической подготовки, в первую очередь производственная практика, соответствие компетенций, формируемых в ходе освоения образовательной программы трудовым действиям и трудовым функциям, производственных процессов работодателя, готовность выпускника прийти на предприятие работодателя после окончания обучения. Немаловажное место в перечне требований к выпускнику занимают его личностные качества. Значимое влияние на содержание и качество профессионального образования работодатели и их сообщества оказывают своим прямым или косвенным участием при формировании содержания профессиональных стандартов. Процесс разработки бизнес-сообществами профессиональных стандартов одной из основных своих целей имел актуализацию федеральных государственных образовательных стандартов. В настоящее время актуализация федеральных государственных образовательных стандартов во многом строится на сопоставлении обобщенных трудовых функций профессиональных стандартов с видами деятельности и профессиональными компетенциями образовательных стандартов [12].

Работники профессиональной образовательной организации также оценивают качество работы, наиболее вероятными критериями оценки являются следующие: уровень оплаты труда, возможность профессиональной самореализации, территориальная доступность, всё что можно отнести к общественному рейтингу образовательной организации. Процедура оценки качества, как правило, не формализована, это индивидуальный выбор преподавателя, вместе с тем в рамках функционирования внутренней системы оценки качества образования она обязана изучать мнение педагогических работников профессиональной организации об удовлетворенности условиями и организацией образовательной деятельности в рамках реализации образовательной программы [13].

Как говорилось выше, непосредственными потребителями результатов образовательного процесса как общественно значимого блага являются абитуриенты и студенты, однако в оценке качества также принимают участие их родители (законные представители, родные, близкие друзья). Так, для абитуриента, осуществляющего выбор образовательной организации для поступления, показателями качества в первую очередь будут профиль образовательной организации (наличие желаемой специальности); вероятность поступления; доступность с точки зрения локации; наличие условий для проживания иногородних студентов; сложность освоения образовательной программы; вероятность трудоустройства по окончании образовательной организации; ожидаемый доход при трудоустройстве по специальности. Для обучающегося, который уже осваивает образовательную программу, показателями, характеризующими качество образования, будут являться комфортность образовательной среды; удобство расписания; доступность и условия питания; отношения со стороны работников образовательной организации и в первую очередь со стороны преподавателей; возможность саморазвития (спорт, творчество, общественная деятельность, наука и т. п.). Данные процедуры оценки качества не формализованы, но об их результатах можно судить по сопоставлению конкурса и среднего балла поступающих в различные образовательные организации одного региона. Потребители получают информацию из открытых источников, в первую очередь из официального сайта по результатам проведения дней открытых дверей, а также путём общения и обмена мнениями. В процессе обучения образовательная организация в рамках функционирования внутренней системы оценки качества образования обязана изучать мнение обучающихся об условиях содержания, организации и качестве образовательного процесса, эта часть оценки вполне определена и формализована на институциональном уровне [13].

Анализируя представленную информацию, можно сделать выводы, что критерии качества нуждаются в системной оценке, имеют разную значимость для различных интересантов, механизмы оценки могут быть как формализованными, так и неформализованными, какие-то показатели подлежат количественной оценке, а какие-то оцениваются по факту присутствия признака.

Систематизируя представленную информацию, сопоставив стороны, заинтересованные в контроле качества среднего профессионального образования (на уровне образовательной организации) с критериями показателей качества и признаками, характеризующими данные критерии, сведём их в единую матрицу показателей качества (табл. 1).

Проанализировав информацию в матрице, сформулируем понятие качества профессионального образования на уровне образовательной организации СПО. Качество среднего профессионального образования на уровне образовательной организации – это динамичная и многофакторная характеристика с оценкой по таким направлениям, как содержание образовательных программ, в том числе особо практическая подготовка, педагогический состав, результаты освоения образовательных программ (успеваемость, качество, пропуски занятий), результативность воспитательной работы (статистические показатели профилактических органов и данные вовлеченности студентов во внеурочную деятельность), показатели качества контингента поступивших, обучающихся и выпускников, состояние учебно-материальной базы (наличие и состояние зданий, оснащен-

ность учебных помещений), информационное и информационно-техническое оснащение, открытость и доступность образовательной организации (в том числе полнота информации на сайте, оперативность и адекватность обратной связи), система управления образовательной организацией. Приведенные показатели системно оцениваются с применением формализованных и неформализованных процедур всеми участниками образовательных отношений, к которым относится общество, государство, учредитель образовательной организации, потенциальный работодатель выпускников, сама образовательная организация в лице её работников, получаемая в результате агрегирования показателей оценка может комплексно характеризовать качество работы образовательной организации.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
2. Совещание по развитию системы среднего профобразования. Екатеринбург 06.03.2018 года. *Президент России*: официальный сайт. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56992
3. *Аристотель (384–322 до н. э.). Категории: с приложением «Введения» Порфирия к «Категориям» Аристотеля*. Перевод с древнегреческого А.В. Кубицкого. Москва: URSS, 2016. Available at: https://www.livelib.ru/book/1001465621-aristotel-kategorii-aristotel
4. Кант И. *Сочинения:* в 6 т. Москва: Мысль, 1964.
5. Гегель Г.В.Ф. *Наука логики*. Москва: Мысль, 1998.
6. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*: в 30 т. Москва: Госполитиздат, 1954; Т. 20: 20–21, 133–146.
7. *Embedding Quality Culture in Higher Education: a selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance (EQAF 2006)*. European University Association, 2007. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/European_Qualit
8. Examining Quality Culture (EQC): Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. – European University Association. 2010. Available at: https://eua.eu/resources/publications/406:examining-quality-culturey_Assurance_Forum_2006/71/3/EUA_QA_Forum_publication_582713.pdf
9. Субетто А.И. *Теория качества жизни*: монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2017.
10. Астратова Г.В., Синякова М.Г., Захарова Е.Н., Коржавина Н.П. Субъективные факторы оценки качества жизни на индивидуальном уровне. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 5: Экономика. 2018; № 3 (225): 18–27.
11. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению. *Высшее образование в России*. 2015; № 4: 5–14.
13. *Об утверждении аккредитационных показателей, методики расчета и применения аккредитационных показателей по образовательным программам СПО*. Приказ Минпросвещения России от 14.04.2023 № 272. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406806020/

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. № 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
2. Soveschanie po razvitiyu sistemy srednego profobrazovaniya. Ekaterinburg 06.03.2018 goda. *Prezident Rossii*: oficial'nyj sajt. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56992
3. *Aristotel' (384-322 do n. `e.). Kategorii: c prilozheniem «Vvedeniya» Porfiriya k «Kategoriyam» Aristotelya*. Perevod s drevnegrecheskogo A.V. Kubickogo. Moskva: URSS, 2016. Available at: https://www.livelib.ru/book/1001465621-aristotel-kategorii-aristotel
4. Kant I. *Sochineniya:* v 6 t. Moskva: Mysl', 1964.
5. Gegel' G.V.F. *Nauka logiki*. Moskva: Mysl', 1998.
6. Marks K., `Engel's F. *Sochineniya*: v 30 t. Moskva: Gospolitizdat, 1954; T. 20: 20-21, 133-146.
7. *Embedding Quality Culture in Higher Education: a selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance (EQAF 2006)*. European University Association, 2007. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/European_Qualit
8. Examining Quality Culture (EQC): Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. – European University Association. 2010. Available at: https://eua.eu/resources/publications/406:examining-quality-culturey_Assurance_Forum_2006/71/3/EUA_QA_Forum_publication_582713.pdf
9. Subetto A.I. *Teoriya kachestva zhizni*: monografiya. Sankt-Peterburg: Asterion, 2017.
10. Astratova G.V., Sinyakova M.G., Zaharova E.N., Korzhavina N.P. Sub`ektivnye faktory ocenki kachestva zhizni na individual'nom urovne. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 5: `Ekonomika. 2018; № 3 (225): 18-27.
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Faktorovich A.A. Professional'nye standarty: ot razrabotki k primeneniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 4: 5-14.
13. *Ob utverzhdenii akkreditacionnyh pokazatelej, metodiki rascheta i primeneniya akkreditacionnyh pokazatelej po obrazovatel'nym programmam SPO*. Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 14.04.2023 № 272. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406806020/

Статья поступила в редакцию 22.05.24

УДК 37.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-177-180

Alikhanova R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: arovzat@mail.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN FORMING MORAL STABILITY OF PERSONALITY IN A TRANSFORMING WORLD. The article discusses the importance of the family as a key institution of education and the formation of moral stability of the individual in the rapidly changing modern world. The main components of the pedagogical potential of the family and their influence on the development of moral qualities in children are investigated. The author analyzes the role of parents and other family members in the transmission of moral values and principles, as well as in the formation of stable moral attitudes. The essence and structure of the concept of "moral stability of an individual" are revealed, the key factors influencing its formation are revealed. Particular attention is paid to the role of the family as an institution of socialization in the process of moral education, since it is in the family circle that the basic moral values and norms of behavior are laid, which determine the further development of the personality. A model for the realization of the pedagogical potential of the family is presented, including targeted, content, organizational-activity, reflexive-evaluative and effective components.

Key words: **family, moral stability of personality, transforming world, pedagogical potential, moral education, implementation model**

Р.А. Алиханова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: arovzat@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

В статье рассматривается значимость семьи как ключевого института воспитания и формирования нравственной устойчивости личности в условиях стремительно изменяющегося современного мира. Исследуются основные компоненты педагогического потенциала семьи и их влияние на развитие нравственных качеств у детей. Автор анализирует роль родителей и других членов семьи в передаче нравственных ценностей и принципов, а также в формировании устойчивых моральных установок. Раскрывается сущность и структура понятия «нравственная устойчивость личности», выявляются ключевые факторы, влияющие на ее становление. Особое внимание уделяется роли семьи как института социализации в процессе нравственного воспитания, так как именно в семейном кругу закладываются основные моральные ценности и нормы поведения, которые определяют дальнейшее развитие личности. Представлена модель реализации педагогического потенциала семьи, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и результативный компоненты.

Ключевые слова: **семья, нравственная устойчивость личности, трансформирующийся мир, педагогический потенциал, нравственное воспитание, модель реализации**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современный мир характеризуется сложной и динамичной трансформацией социальных, культурных и экономических условий, которые оказывают значительное влияние на становление личности. В этих условиях возрастает роль семьи как основного института социализации, обеспечивающего формирование нравственной устойчивости личности. Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения педагогического потенциала семьи в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения, способного противостоять негативным факторам трансформирующегося общества.

Актуальность проблемы нравственного воспитания определяется той важной ролью, которую оно играет в организации процесса морально-духовного становления ребенка на общечеловеческих ценностях в условиях семьи. В России исторически сложилась собственная система воспитания, в которой максимально выражены национальные черты и самобытность народа. В целом нравственное воспитание детей осуществляется в процессе семейно-общественного и школьного воспитания.

В контексте современных политических изменений, социально-экономического кризиса в стране и мире проблема духовно-нравственного воспитания становится очень важной. Рост преступности, наркомании, негативного влияния на молодежь средств массовой информации, а также низкий уровень культуры приводят к утрате обществом нравственных ценностей, его духовной деградации. Отметим, что из-за общественно-экономического кризиса происходит обесценивание института семьи: растет количество разводов, отдается предпочтение гражданскому браку, нивелируются такие семейные ценности, как любовь, уважение, взаимопонимание, супружеская верность, авторитет родителей, преемственность поколений. Первостепенными становятся проблемы материального характера, родители очень мало времени и сил уделяют самообразованию, повышению собственной психолого-педагогической грамотности, духовному развитию личности [1–7].

Современное общество характеризуется стремительными изменениями, затрагивающими все сферы жизни человека. Трансформация социальных, экономических и культурных условий оказывает значительное влияние на становление личности, предъявляя новые требования к ее нравственному развитию и устойчивости. В этих условиях возрастает роль семьи как основного института социализации, отвечающего за формирование базовых нравственных ориентиров и ценностей личности. Изучение педагогического потенциала семьи в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения становится ключевой задачей современной педагогической науки.

Цель статьи – определение и обоснование педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности в условиях трансформирующегося мира.

Задачи:

1. Раскрыть сущность и структуру понятия «нравственная устойчивость личности» в контексте трансформирующегося мира.

2. Выявить ключевые факторы, влияющие на процесс формирования нравственной устойчивости личности в современных условиях.

3. Охарактеризовать педагогический потенциал семьи как института социализации в процессе нравственного воспитания личности.

4. Разработать модель реализации педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности.

5. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели и дать практические рекомендации по ее использованию.

Научная новизна исследования заключается в:

– уточнении сущности и структуры понятия «нравственная устойчивость личности» в условиях трансформирующегося мира;

– выявлении ключевых факторов, влияющих на процесс формирования нравственной устойчивости личности в современных условиях;

– комплексном исследовании педагогического потенциала семьи как института социализации в процессе нравственного воспитания личности;

– разработке и экспериментальной проверке модели реализации педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении научных представлений о сущности и структуре нравственной устойчивости личности, факторах, влияющих на ее формирование в условиях трансформирующегося мира, а также в обосновании педагогического потенциала семьи как института социализации в процессе нравственного воспитания личности.

Практическая значимость исследования состоит в анализе реализации педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности, который может быть использован в практике семейного воспитания, а также в системе повышения квалификации педагогических работников.

Понятие «нравственная устойчивость личности» отражает способность человека сохранять свои нравственные убеждения, принципы и ценности в условиях изменяющейся социальной реальности. Нравственная устойчивость выступает важным личностным качеством, обеспечивающим внутреннюю целостность и гармонию, а также адекватное реагирование на вызовы трансформирующегося мира.

Структура нравственной устойчивости личности включает в себя следующие компоненты:

1. Когнитивный компонент, предполагающий наличие системы нравственных знаний, представлений и убеждений, которые определяют морально-этические установки человека.

2. Эмоционально-ценностный компонент, отражающий способность личности эмоционально переживать и оценивать моральные нормы и принципы, а также формировать устойчивую иерархию нравственных ценностей.

3. Поведенческий компонент, заключающийся в способности личности реализовывать свои нравственные убеждения в практической деятельности и поведении [4, с. 128].

Формирование нравственной устойчивости личности в условиях трансформирующегося мира обусловлено рядом взаимосвязанных факторов:

1. Социокультурные факторы, включающие в себя доминирующие в обществе нормы, ценности, традиции и тенденции культурного развития, которые оказывают определяющее влияние на процесс нравственного становления личности.

2. Институциональные факторы, связанные с деятельностью основных социальных институтов (семья, образование, религия, государство), обеспечивающих трансляцию и интериоризацию нравственных ценностей.

3. Индивидуально-психологические факторы, отражающие особенности когнитивного, эмоционального и волевого развития личности, а также ее ценностно-смысловые ориентации.

4. Средовые факторы, включающие в себя влияние микросреды (семья, референтные группы) и макросреды (информационное пространство, социальные сети) на процесс нравственного становления личности [2, с. 38].

Семья является важнейшим институтом социализации личности, обеспечивающим первичное усвоение нравственных норм, ценностей и моделей поведения. Педагогический потенциал семьи в формировании нравственной устойчивости личности включает следующие компоненты:

1. Ценностно-мировоззренческий компонент, предполагающий трансляцию родителями базовых нравственных ценностей, убеждений и установок, которые становятся основой для формирования устойчивой системы моральных ориентиров личности.

2. Эмоционально-коммуникативный компонент, связанный с созданием в семье благоприятной эмоциональной атмосферы, основанной на любви, доверии и взаимопонимании, что способствует развитию эмоционально-ценностного отношения ребенка к моральным нормам.

3. Деятельностно-практический компонент, заключающийся в вовлечении ребенка в совместную с родителями деятельность, направленную на реализацию нравственных принципов и норм поведения в различных жизненных ситуациях.

4. Рефлексивно-оценочный компонент, предполагающий формирование у ребенка способности к осмыслению и оценке своих поступков с точки зрения нравственных критериев, что обеспечивает становление его нравственной саморегуляции [6, с. 214].

Ведущая роль семьи в воспитании подрастающего поколения определена в государственных нормативных документах. Циткилов П.Я. определяет, что воспитательная функция семьи заключается в осуществлении в современных условиях первичной социализации детей и их воспитании до социальной зрелости [7, с. 96]. Внимание сосредоточено на том, что в первую очередь семья обеспечивает духовное и нравственное развитие личности ребенка, приучает к труду и воспитывает отношение к нему как к основному источнику изобилия и благополучия человека, формирует мировоззрение и характер гражданина страны.

По мнению Нишанбаевой М.А., обязательным для каждого человека является привитие ребенку с детства трудолюбия, любви к родному языку и культуре нашего народа, уважительное отношение к отцу и матери, земле, хлебу, природе, сохранение чести семьи, заботы о младших, больных, увечных, престарелых, обездоленных [3, с. 38]. Как известно, многие древние семейно-бытовые обычаи и традиции имеют исконное морально-этическое значение. В этнографической литературе находим информацию о раннем привлечении детей к труду и распределении его относительно пола и возрастных категорий. У нового поколения формировались соответствующие моральные качества, в частности уважение к труду и его результатам. Рост материального благосостояния и развитие бытовой техники уменьшили значение объектов посильного детского труда, как следствие – угасание семейно-бытовых традиций с тенденцией к снижению детского трудолюбия.

Поэтому можем убедительно утверждать, что результат формирования нравственной воспитанности личности напрямую зависит от культурного уровня семьи, воспитательной позиции, которой придерживаются родители, общей атмосферы, царящей в доме. Ведь семья для ребенка становится той средой, где он получает первые знания об окружающем мире, моральные нормы, отношения между людьми, где вырабатываются первые навыки и привычки, закладываются основы характера и культуры поведения. Ценностные ориентации, формируемые в семейном кругу, становятся основой детского мировоззрения, нравственных ориентиров и жизненной позиции.

Проблема сотрудничества семьи и учреждений образования в воспитании детей занимает важное место в педагогическом наследии В. Сухомлинского. Выдающийся педагог разработал и воплотил на практике такие формы семейно-школьного воспитания, как «школа радости», в которой педагоги вместе с

родителями в течение года занимались подготовкой детей к школе, «педагогическая школа» для родителей, занятия в которой направлены на их ознакомление с основами воспитания подрастающего поколения, и «психологические семинары для учителей», которые обеспечивали подготовку педагогов к воспитательной работе с учащимися. Ученый подчеркивал особую роль школы в формировании нравственной воспитанности школьников [5, с. 18].

Одним из важных условий воспитания морально-нравственных качеств детей в семье является празднование семейных торжеств и национальных праздников. Праздничные традиции объединения всей семьи за столом приучают ребенка к важности и необходимости чествования старших, предоставляют ему возможность почувствовать защищенность и чувство благодарности. Общепринятым являются поздравления по случаю государственного или религиозного праздника, своих друзей, родственников или добрых знакомых.

Каждая семья неповторима. Она формирует присущий лишь ей стиль и характер взаимоотношений. Если они приобретают черты стабильности, то превращаются в привычные и традиционные. Способность радоваться успехам и сопереживать эмоциям каждого члена семьи, оказывать моральную и практическую помощь в случае необходимости является неотъемлемым элементом семейного воспитания, результат которого – высокая нравственная культура личности.

Воспитание детей, отмечает Гришина С.В., требует от родителей больших моральных и физических усилий, приводящих как к гармоничному развитию детей, так и к самоопределению и утверждению человеческого достоинства родителей. Самой сложной и благородной работой, которой должны овладеть взрослые, по мнению выдающегося педагога, является «созидание человека» [1, с. 59].

Народы Северного Кавказа, несмотря на схожую природную среду и историческое развитие, имеют различия в национальном характере, обычаях и традициях. Чеченцы являются наследниками уникальной цивилизации, создавшей на юге Кавказа духовные центры. Современное чеченское семейное воспитание сохраняет многовековые традиции и ценности. Оно характеризуется:

– прививанием детям духовно-нравственных качеств: уважительного отношения к людям, родителям и старшим, гостеприимства, скромности, честности, чести;
– использованием труда как важного средства воспитания;
– опорой на народные традиции и обряды;
– влиянием чеченского этикета и фольклора.

Чеченская семья обладает рядом факторов, способствующих формированию нравственных и трудовых качеств:

– совместное проживание нескольких поколений;
– почитание старших;
– крепкие родственные связи;
– участие старших в передаче духовных ценностей;
– индивидуальный подход к детям;
– раннее включение детей в труд и общение с взрослыми;
– воспитание уважения к истории рода.

Утрата этих национальных семейных, нравственных и трудовых ценностей приводит к деформации социально-нравственных ориентиров современных чеченских семей. Многовековой опыт доказывает, что социально-педагогическая модель чеченца предполагает всестороннее физическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание, в центре которого стоит воспитание семьянина – продолжателя рода.

Модель реализации педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Целевой компонент, отражающий цели и задачи нравственного воспитания личности в семье.
2. Содержательный компонент, определяющий систему нравственных знаний, умений, ценностей и моделей поведения, которые должны быть сформированы у ребенка.
3. Организационно-деятельностный компонент, предполагающий реализацию различных форм, методов и приемов нравственного воспитания в семье.
4. Рефлексивно-оценочный компонент, включающий в себя механизмы диагностики, контроля и самооценки эффективности процесса формирования нравственной устойчивости личности.
5. Результативный компонент, отражающий сформированность когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов нравственной устойчивости личности.

Для реализации данной модели можно предложить следующие шаги:

1. Целевой компонент:
– определить цели и задачи нравственного воспитания личности в семье, ориентированные на формирование нравственной устойчивости;
– сформулировать конкретные и измеримые цели, связанные с развитием когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого аспектов нравственности;
– согласовать цели и задачи нравственного воспитания с общими воспитательными целями семьи.
2. Содержательный компонент:
– определить систему нравственных знаний, умений, ценностей и моделей поведения, которые необходимо сформировать у ребенка;
– разработать содержание нравственного воспитания, включающее изучение этических норм, нравственных принципов, примеров нравственного поведения;
– обеспечить соответствие содержания нравственного воспитания возрастным и индивидуальным особенностям ребенка;
3. Организационно-деятельностный компонент:
– спланировать и реализовать различные формы нравственного воспитания в семье (беседы, обсуждения, совместная деятельность, игры, чтение художественной литературы и т. д.);
– подобрать и использовать методы и приемы нравственного воспитания, способствующие формированию нравственной устойчивости (пример родителей, поощрение, убеждение, упражнение, создание ситуаций для проявления нравственных качеств и т. д.);
– обеспечить активное вовлечение ребенка в процесс нравственного воспитания, создать условия для его самостоятельной нравственной деятельности.
4. Рефлексивно-оценочный компонент:
– разработать систему диагностики уровня сформированности нравственной устойчивости личности ребенка (когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов);
– организовать регулярный контроль и самооценку эффективности процесса нравственного воспитания в семье;
– использовать результаты диагностики для корректировки целей, содержания, форм и методов нравственного воспитания.
5. Результативный компонент:
– отслеживать динамику развития нравственной устойчивости личности ребенка, включая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий аспекты;
– определить критерии и показатели сформированности нравственной устойчивости личности;
– анализировать достижение поставленных целей и задач нравственного воспитания в семье.

Реализация данной модели предполагает активное взаимодействие и сотрудничество родителей, а также, при необходимости, привлечение педагогов, психологов и других специалистов для обеспечения эффективного процесса формирования нравственной устойчивости личности ребенка.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о высоком педагогическом потенциале семьи в формировании нравственной устойчивости личности в условиях трансформирующегося мира. Семья, выступая в качестве основного института социализации, обладает широкими возможностями для трансляции нравственных ценностей, развития эмоционально-ценностного отношения к ним, а также вовлечения ребенка в практическую деятельность, способствующую становлению его нравственной саморегуляции. Модель реализации педагогического потенциала семьи в формировании нравственной устойчивости личности может быть эффективно использована в практике семейного воспитания, а также в системе повышения квалификации педагогических работников, занимающихся проблемами нравственного развития подрастающего поколения. Дальнейшее изучение данной проблематики может быть связано с расширением круга социокультурных, институциональных и индивидуально-психологических факторов, влияющих на формирование нравственной устойчивости личности в современных условиях.

Характерной чертой семейного воспитания является влияние разных поколений на личность ребенка, что способствует обогащению его разнообразными знаниями, жизненным опытом, убеждениями, идеалами, ценностными ориентациями, критериями оценки жизненных явлений.

По нашему мнению, формирование у детей ценностное отношение к миру, другим людям, к лучшему в себе имеет воспитательные традиции ислама, которые несут глубокие нравственные идеи, находят свое отражение в укладе жизни и семьи.

Библиографический список

1. Очеретько Е.А., Лаврищева О.А. Проблемы правового регулирования нравственно-этического воспитания молодежи как вектор трансформации семейных ценностей. *Государственная служба и кадры*. 2021; № 4: 128–130.
2. Мустафаева Т.И. Нравственно-ценностные аспекты семьи и семейного воспитания. *Студенческий*. 2022; № 19-5 (189): 38–40.
3. Тарабукина Е.А., Прокопьева М.М. Роль семейных традиций в воспитании духовно-нравственных качеств подрастающего поколения. *Современное образование: традиции и инновации*. 2020; № 3: 214–216.
4. Циткилов П.Я. *Духовно-нравственные основы и перспективы развития современной российской семьи*. Ростов-на-Дону – Таганрог, 2022.
5. Нишанбаева М.А. Семейное воспитание и нравственные особенности. *Вестник Ошского государственного педагогического университета имени А. Мырсабекова*. 2022; № 1-1 (19): 38–42.

6. Переселкова З.Ю., Закирова Т.В. Семейное воспитание как процесс трансляции идеалов и ценностей культуры. *Социодинамика*. 2023; № 9: 18–32.
7. Гришина С.В. Социальное партнерство семьи и школы в нравственном развитии личности. *Образование и воспитание*. 2020; № 2 (28): 59–63.

References

1. Ocheret'ko E.A., Lavrischeva O.A. Problemy pravovogo regulirovaniya nravstvenno-`eticheskogo vospitaniya molodezhi kak vektor transformacii semejnyh cennostej. *Gosudarstvennaya sluzhba i kadry*. 2021; № 4: 128-130.
2. Mustafaeva T.I. Nravstvenno-cennostnye aspekty sem'i i semejnogo vospitaniya. *Studencheskij*. 2022; № 19-5 (189): 38-40.
3. Tarabukina E.A., Prokop'eva M.M. Rol' semejnyh tradicij v vospitanii duhovno-nravstvennyh kachestv podrastayuschego pokoleniya. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2020; № 3: 214-216.
4. Citkilov P.Ya. *Duhovno-nravstvennye osnovy i perspektivy razvitiya sovremennoj rossijskoj sem'i*. Rostov-na-Donu – Taganrog, 2022.
5. Nishanbaeva M.A. Semejnoe vospitanie i nravstvennye osobennosti. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. Myrsabekova*. 2022; № 1-1 (19): 38-42.
6. Pereselkova Z.Yu., Zakirova T.V. Semejnoe vospitanie kak process translyacii idealov i cennostej kul'tury. *Sociodinamika*. 2023; № 9: 18-32.
7. Grishina S.V. Social'noe partnerstvo sem'i i shkoly v nravstvennom razvitii lichnosti. *Obrazovanie i vospitanie*. 2020; № 2 (28): 59-63.

Статья поступила в редакцию 08.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-180-182

***Achmizova S.Ya.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

THE POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING. The article describes the role of game technologies in the educational process of learning English at school. In the author's opinion, the teacher should choose effective teaching methods, corresponding to the set goals that will help to form motivation for learning English. In the modern world, teaching English in primary school is of special importance and is an integral part of the educational process. The inclusion of games in teaching English in primary school contributes to effective learning, development of key skills and increasing motivation. The use of game technology in teaching English in primary school has shown significant success in the development of students' oral language and skills. The author concludes that game technologies can be considered in the scientific, procedural and activity aspect, they have a certain structure (goals, objectives, content, methods (techniques, means), forms of training) and must meet a number of requirements. Games provide simultaneous development of the practical, cognitive and emotional spheres of a person.

Key words: **use, game technologies, educational process, English language, teacher, student**

***С.Я. Ачмизова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье говорится о том, какую роль играют игровые технологии в учебно-воспитательном процессе при изучении английского языка, осуществляемом в школе. По мнению автора, педагогу следует выбирать эффективные методы обучения, соответствующие поставленным целям, которые помогут сформировать мотивацию для изучения английского языка. В современном мире преподавание английского языка в начальной школе приобретает особое значение и является неотъемлемой частью образовательного процесса. Включение игр в преподавание английского языка в начальной школе способствует эффективному обучению, развитию ключевых навыков и повышению мотивации. Применение игровых технологий в преподавании английского языка в начальной школе показало значительный успех в развитии устной речи и навыков учащихся. Автор делает вывод о том, что игровые технологии могут рассматриваться в научном, процессуальном и деятельностном аспектах, они имеют определенную структуру (цели, задачи, содержание, методы (приемы, средства), формы обучения) и должны соответствовать ряду требований. Игры обеспечивают одновременное развитие практической, познавательной и эмоциональной сфер личности человека.

Ключевые слова: **использование, игровые технологии, образовательный процесс, английский язык, педагог, учащийся**

Актуальность данного исследования определяется тем, что педагогу следует выбирать эффективные методы обучения, соответствующие поставленным целям, которые помогут сформировать мотивацию для изучения английского языка (далее – *АЯ*), а также обеспечивающие формирование элементов целенаправленного внимания, воображения и памяти, первых форм осознанного управления своим поведением, развивающие умственную активность и любознательность. Большинство ученых-исследователей рассматривают игру как самостоятельный предмет исследования. Ее также считают важным условием формирования культуры народа, способом общения, передачи опыта, воспитательно-познавательным инструментом.

Цель данной статьи заключается в выявлении потенциала игровых технологий в образовательном процессе по АЯ.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: рассмотреть роль игровых технологий в обучении иностранному языку; показать потенциал игровых технологий как важного инструмента в руках учителя АЯ.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется тем, что выявлен потенциал игровых технологий в обучении иностранному языку.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что рассмотрены индивидуальный и личностно ориентированный подходы, позволяющие учителям учитывать это разнообразие и создавать уроки, отвечающие потребностям каждого ученика.

Практическая значимость заключается в выявлении потенциала и сопровождения целенаправленной работы по обучению школьников иностранному языку на основе игровых технологий.

Л.С. Выготский подчеркивал, что в школьном возрасте игра получает новое качество по сравнению с игрой дошкольника: большую степень абстрактности, тесную связь игровых и речевых действий (от состояния «слово – часть вещи» младший школьник приходит к игровой и речевой свободе от ситуации с одновременной опорой на ситуацию). Еще одной важной особенностью игры является ее сложная эмоциональность (ребенок преодолевает конфликт между тем, какие действия должен производить в игре, и тем, какие действия он произвел бы в реальности; одновременно плачет, играя больного у врача, и радуется, получая удовольствие от процесса игры и т. д.) [1, с. 62].

В процессе игры школьники учатся взаимодействовать с окружающим миром и моделировать человеческие взаимоотношения [2, с. 41]. Игра способствует осуществлению познавательной деятельности человека. В частности, игровая форма познания может дать новые способы межличностного общения, помочь решить познавательные задачи. Роль игровых технологий велика и в обучении иностранному языку. Такой метод обучения, как игра, зарекомендовал себя уже на протяжении долгого времени в качестве интересного и продуктивного средства в учебном процессе. В современном мире преподавание АЯ в начальной школе приобретает особое значение и является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Включение АЯ в программу начальной школы – это не только ответ на современные проблемы и потребности, но и ценное направление для личного и профессионального развития детей. Эта тенденция имеет важные последствия для системы и методов преподавания АЯ в начальной школе [3–9].

Активное использование интерактивных и технологических средств в преподавании АЯ в начальной школе – важная тенденция современной образовательной среды, обеспечивающая эффективное и интересное обучение, положительно влияющая на мотивацию и вовлеченность учащихся. С появлением интерактивных образовательных программ и приложений у учителей начальной школы появились мощные инструменты для создания увлекательных уроков. Эти программы предоставляют учащимся возможность взаимодействовать с материалом, решать задачи и играть в учебные игры, делая процесс обучения более

интересным и увлекательным [3, с. 186]. Рассмотрим ведущие цели игрового обучения школьников иностранному языку (табл.1)

Таблица 1

Ведущие цели игрового обучения школьников иностранному языку

Цели игрового обучения	развитие мышления средствами иностранного языка
	повышение мотивации изучения предмета
	обеспечение личностного роста каждого участника игры
	способствование совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом
	создание атмосферы сотрудничества и доверия на уроке

Существует стратегическая тенденция делать упор на разговорную речь в начальной школе при обучении АЯ. Это направлено на развитие у детей способности эффективно и уверенно общаться на английском языке. Дети начальной школы находятся на пике изучения языка. Они в этом возрасте легко усваивают новую лексику и быстро приобретают навыки разговорной речи. Упор на разговорную речь в начальной школе имеет непреходящее значение, поскольку помогает развить навыки, которые пригодятся детям на протяжении всей жизни.

Этот аспект обогащает образовательный процесс и помогает детям стать более уверенными в использовании АЯ во всех сферах их жизни. Игровой подход к обучению АЯ в начальной школе – важное и эффективное педагогическое направление, которое активно развивается и получает широкое признание. Этот подход основан на использовании игр, развлекательных заданий и интерактивных мероприятий в процессе обучения [4, с. 189].

Применение игр в преподавании АЯ в начальной школе также способствует эффективному обучению, развитию ключевых навыков и повышению мотивации. Сочетая обучение с играми, дети могут сделать изучение АЯ веселым и продуктивным. Культурный контекст в процессе обучения АЯ в начальной школе углубляет и контекстуализирует обучение. Изучая культурный контекст и среду англоговорящих стран, дети могут лучше понять, как английский язык используется в реальных жизненных ситуациях [5].

Включение культурного контекста в преподавание АЯ обогащает процесс обучения и способствует более глубокому пониманию языка и культуры англоговорящих стран. Этот аспект признает важность контекста в обучении и помогает детям развивать не только языковые навыки, но и культурную осведомленность. Индивидуальный подход и дифференциация в преподавании АЯ в начальной школе – важные аспекты обучения, которые подчеркивают разнообразие и индивидуальные потребности учащихся.

Этот подход направлен на создание учебной среды, в которой учитываются различные уровни знаний, способностей, интересов и прогресса каждого ученика. Каждый ученик уникален и имеет разные уровни знаний и особенности обучения. Личностно ориентированный подход позволяет учителям учитывать это разнообразие и создавать уроки, отвечающие потребностям каждого ученика.

Индивидуальный подход к обучению помогает ученикам выявить и развить свои сильные стороны. Преподаватели могут предложить дополнительные задания и материалы для учеников, которые проявляют особый интерес или склонность к изучению АЯ. Коммуникативные характеристики учащихся начальной школы играют важную роль в процессе обучения АЯ. Ученикам начальной школы свойственно желание общаться со сверстниками и взрослыми. Это активное общение можно использовать как мощный инструмент для стимулирования устной практики АЯ. Учителя могут развивать у детей навыки устной речи, создавая ситуации, которые мотивируют их к общению на английском языке.

Обучение АЯ через общение помогает развивать коммуникативные навыки детей. Дети учатся выражать свои идеи и мнения на английском языке, слушать и понимать других, а также реагировать на общение. Эти навыки являются ключом к успешному общению на английском языке и в дальнейшей жизни. При обучении АЯ детей младшего школьного возраста активное общение является эффективным способом развития навыков говорения, коммуникативных навыков и мотивации к изучению языка. Кроме того, такой подход делает процесс обучения более увлекательным и интересным для детей. В своей деятельности педагоги могут использовать для привлечения внимания учащихся интересные и интерактивные методы обучения.

Игры, песни, ролевые игры и другие виды деятельности – все это способы помогут сделать уроки более интересными и увлекательными [6].

Игровые технологии – это методы и подходы в образовании и обучении, которые используют принципы и структуру игр для повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Это может включать элементы соревнования, симуляции реальных ситуаций, ролевые игры, интерактивные задачи и прочие игровые элементы, направленные на улучшение процесса обучения.

Цель игровых технологий – сделать обучение более увлекательным, стимулировать активное участие и практическое применение знаний, развивая при этом критическое мышление, креативность и социальные навыки у учащихся.

Игровые технологии в обучении языку неразрывно связаны с теорией активного обучения, которая ставит учащегося в центр учебного процесса. Этот подход отходит от традиционной парадигмы обучения, где учитель является главным источником знаний, а ученик – пассивным получателем. Вместо этого активное обучение через игру подразумевает, что ученики активно участвуют в своем обучении, исследуя, задавая вопросы и взаимодействуя со сверстниками и учителями.

Особенность игровых методов состоит в том, что они ориентированы на развитие устной речи и коммуникативных навыков, что критически важно в изучении иностранных языков. Традиционные методы часто фокусируются на грамматике и письменной практике, оставляя в стороне разговорные навыки и спонтанное языковое взаимодействие. Игровые технологии, напротив, создают ситуации, в которых учащиеся могут практиковать язык в более естественных и реалистичных контекстах.

Следовательно, игровые технологии представляют собой важный инструмент в руках учителя АЯ, позволяя ему эффективно развивать у учащихся не только знания, но и навыки, необходимые для общения на иностранном языке.

Как отмечают С.Н. Жданова, А.А. Чиркова [6], И.Б Байханов [7], игровые технологии предлагают разнообразные способы для развития устной речи учащихся начальной школы. Эти методы не только способствуют изучению АЯ, но и делают процесс обучения более интерактивным и вовлекающим. При внедрении игровых технологий в образовательный процесс необходимо учитывать следующие важные аспекты:

1. Личностные особенности каждого учащегося: каждый учащийся обладает уникальными навыками, предпочтениями и языковыми способностями. Важно подобрать или адаптировать игры с учетом этих индивидуальных особенностей. Типы игр должны охватывать различные стили обучения, такие как визуальный, аудиальный, кинестетический и т. д. [8].

2. Адаптация игр к уровню языковой подготовки: игры должны быть адаптированы к языковому уровню обучающихся. Простые игры для изучения слов и фраз подходят для начинающих, а игры для изучения более сложной лексики и грамматики – для продвинутых учеников. Игры можно модифицировать, чтобы учитель мог повышать или понижать уровень сложности в зависимости от реакции и прогресса учащихся [9]. Применение игровых технологий в преподавании АЯ в начальной школе показало значительный успех в развитии устной речи и навыков учащихся. Такой подход превращает обучение из монотонного и утомительного традиционного занятия в динамичный и увлекательный процесс, побуждающий учеников глубже вникать в языковой материал.

Таким образом, можно сделать вывод, что игровые технологии могут рассматриваться в научном, процессуальном и деятельностном аспектах; они имеют определенную структуру (цели, задачи, содержание, методы (приемы, средства), формы обучения) и должны соответствовать ряду требований. Они тесно связаны с педагогикой и психологией, обеспечивают одновременное развитие практической, познавательной и эмоциональной сфер личности человека [7]. Такое органическое сочетание гарантирует эффективность их применения в учебном процессе. Таким образом, игра имеет большие потенциальные возможности в качестве эффективного средства при обучении говорению младших школьников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966; № 6: 62–68.
2. Горлова Н.А. *Методика обучения иностранному языку*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование: в 2 ч. Москва: Академия, 2013; Ч. 1.
3. Шинкоренко А.В. Использование интерактивных и мультимедийных технологий на уроках АЯ в начальных классах. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы V Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2014: 186–188. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5711/
4. Айснер Л.Ю., Бершадская С.В., Айснер Л.Ю. К вопросу об инновационных технологиях обучения иностранным языкам. *Наука: опыт, проблемы, перспективы развития:* материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2013: 9–12.
5. Петухова Н.М. Роль контекстуализации в обучении младших школьников английскому языку. *E-Scio.* 2022; № 4 (67). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kontekstualizatsii-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-angliyskomu-yazyku
6. Жданова С.Н., Чиркова А.А. *Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка*. Чебоксары, 2019.
7. Байханов И.Б. Самообразование как детерминат социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.
8. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. *Обучение английского языка на начальном этапе в средней школе*. Москва, 2015: 21–28.
9. Кашлев С.С. *Технология интерактивного обучения*. Минск: Белорусский верасень, 2020: 260–275.

References

1. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka. *Voprosy psihologii*. 1966; № 6: 62-68.
2. Gorlova N.A. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie: v 2 ch. Moskva: Akademiya, 2013; Ch. 1.
3. Shinkorenko A.V. Ispol'zovanie interaktivnyh i mul'timedijnyh tehnologij na urokah AYa v nachal'nyh klassah. *Pedagogika: tradicii i innovacii:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014: 186-188. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5711/
4. Ajsner L.Yu., Bershadskaya S.V., Ajsner L.Yu. K voprosu ob innovacionnyh tehnologiyah obucheniya inostrannym yazykam. *Nauka: opyt, problemy, perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2013: 9-12.
5. Petuhova N.M. Rol' kontekstualizacii v obuchenii mladshih shkol'nikov anglijskomu yazyku. *E-Scio.* 2022; № 4 (67). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kontekstualizatsii-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-angliyskomu-yazyku
6. Zhdanova S.N., Chirkova A.A. *Interaktivnaya igra kak sredstvo formirovaniya sozidatel'noj pozicii podrostka*. Cheboksary, 2019.
7. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinat social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860-865.
8. Rogova G.V., Vereschagina I.N. *Obuchenie anglijskogo yazyka na nachal'nom `etape v srednej shkole*. Moskva, 2015: 21-28.
9. Kashlev S.S. *Tehnologiya interaktivnogo obucheniya*. Minsk: Belorusskij verasen', 2020: 260-275.

Статья поступила в редакцию 31.05.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-182-184

Vyazmin A.A., *postgraduate, Department of Technology and Vocational Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: anton.vyazmin.97@mail.ru*

PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE SUBJECT AREA "TECHNOLOGY" AND MODERN REALITIES. The article examines the professional training of technology teachers through the prism of the historical development of the discipline "Technology" and the modern paradigm of education. Taking into account the modern competence paradigm of education, the analysis of the concept of "professional training of technology teachers" is carried out. As part of the analysis, the current regulatory legal acts are considered, such as the Federal State Educational Standard and the professional standard of a teacher, as well as research by modern scientists in the field of professional training of teaching staff. Further, a retrospective analysis of the development of the content of the subject "Technology" in secondary schools is carried out, on the basis of which the determinants of the components and subsequent development of the content of this subject are identified. The analysis of the modern educational subject "Technology" and the conducted retrospective analysis help the researcher to determine components in training of Technology teachers.

Key words: **teacher training, technology, subject area, school teacher, pedagogy of higher education**

А.А. Вязьмин, *аспирант, Академия психологии и педагогики ФГОУ ВПО «ЮФУ», г. Ростов-на-Дону, E-mail: anton.vyazmin.97@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается профессиональная подготовка учителей технологии сквозь призму исторического развития дисциплины «Технология» и современной парадигмы образования. С учётом нынешней компетентностной парадигмы образования проведён анализ понятия «профессиональная подготовка учителей технологии». В рамках проведённого анализа были рассмотрены актуальные нормативно-правовые акты, такие как ФГОС и Профессиональный стандарт педагога, а также исследования современных учёных в области профессиональной подготовки педагогов. Проведён ретроспективный анализ развития содержания предмета «Технология» в общеобразовательной школе, на основе чего были выявлены детерминанты компонентов и последующего развития содержания данного предмета. На основе анализа современного учебного предмета «Технология» и проведённого ретроспективного анализа выявлены компоненты подготовки учителей технологии.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка учителей, технология, предметная область, школьный учитель, педагогика высшего образования**

Актуальность темы данного исследования определяет трансформация предметной области «Технология», связанная, прежде всего, с научно–техническим прогрессом. Современная профессиональная подготовка учителей также претерпевает изменения, что мы можем видеть в процессе цифровизации образования и введения таких прогрессивных модулей обучения, как «Робототехника», «3D-моделирование», также в ходе подготовки учителей и содержании предмета «Технология» в общеобразовательной школе (М.Г. Ершов, А.В. Литвин, В.И. Филиппов и др.). В профессиональной деятельности важную роль стал играть информационный фактор [1, с. 4], что повлияло на развитие профессиональной подготовки учителей технологии в новых условиях.

Понятие «профессиональная подготовка педагогов» фигурирует в учебных пособиях и монографиях общей и профессиональной педагогики (Абдудина О.А., Ипполитова Н.В., Сластёнин В.А., Дворянкина Е.К., Тряпицына А.П.). Как и любое узконаправленное понятие в педагогике, термин «профессиональная подготовка педагогов» трактуется исследователями довольно различно. Так, ряд ученых рассматривают его как процесс, который имеет свою цель, задачи и результат (Ю.Б. Дроботенко), или систему, цели которой довольно дифференты в зависимости от содержания образования, элементы данной системы направлены на приобретение навыков для выполнения определённой работы (Н.В. Ипполитова).

Отсюда мы можем увидеть, как и развитие постиндустриального общества и вместе с ним образовательной парадигмы влияет на содержание технологического образования и структуру подготовки учителей технологии. Анализом содержания и развития систем трудового обучения занимались такие ученые, как Н.Н. Кузьмин, А.В. Плеханов, Р.Л. Доватор и др. Исследователями технологического образования были проанализированы зарубежные методики обучения ручному труду, среди которых финская система Отто Соломона, шведская, датская и отечественная система, разработанная К.Ю. Цирулем.

Таким образом, отечественной педагогической наукой был накоплен существенный опыт в сфере исследований профессиональной подготовки педагогов и развития технологического образования (А.М. Бондарева, Е.Н. Поп, О.В. Телегина, И.В. Толстоухова). Отметим, что на структуру профессиональной подготовки учителей технологии оказывают влияние современное развитие постиндустриального общества, нынешняя образовательная парадигма и содержательная трансформация предметной области «Технология» [2–13].

В рамках данной статьи рассмотрим профессиональную подготовку учителей технологии на основе ретроспективного анализа предметной области «Технология» и современной образовательной парадигмы, что позволит уточнить и исследовать:

– содержание понятия «профессиональная подготовка учителя технологии»;

– историческую трансформацию технологического образования;

– актуальное содержание предметной области «Технология».

Цель настоящей работы – определение содержания понятия «профессиональная подготовка учителя технологии» и его элементов в рамках современной парадигмы образования.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– уточнить содержание понятия «профессиональная подготовка учителя технологии»;

– через призму исторического развития рассмотреть содержание предметной области «Технология»;

– определить основные структурные элементы профессиональной подготовки учителя технологии.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение научной литературы, затрагивающей рассматриваемую проблематику;

– анализ опыта разработки и функционирования программы повышения квалификации для учителей технологии «Образовательная робототехника».

Научная новизна заключается в том, что профессиональная подготовка учителя технологии рассматривается через призму исторического развития предметной области «Технология».

Теоретическая значимость состоит в определении содержательных компонентов профессиональной подготовки учителей технологии в рамках современного образования.

Практическая значимость обеспечивается разработанной профессиональной программой повышения квалификации для учителей технологии, которая ориентируется на современные тенденции развития технологического образования и была утверждена на базе НОЦ ЮФУ.

Для выявления содержания понятия «профессиональная подготовка учителей технологии», в рамках современной компетентностной парадигмы образования проведём поэлементный анализ рассматриваемого понятия. Понятие «подготовка» в общем случае можно определить как совокупность знаний, накопленных в процессе обучения. В отрасли профессионального образования некоторые исследователи рассматривают подготовку как процесс, который соотносится с прикладными задачами образования, освоением социального опыта касательно решения будущих профессиональных задач. Предикат «профессиональный» можно связать со спецификой задач и развитием в профессиональной деятельности, т. е. с достижением профессиональности, под которой понимается способность человека взаимодействовать в мире профессии с учетом норм, требований, которые она предъявляет. В контексте актуальных исследований в области педагогики термин «профессиональная подготовка педагогов» имеет множество трактовок. Тема профессиональной подготовки учителей фигурирует во многих современных исследованиях учёных (Ипполитова Н.В., Дроботенко Ю.Б., Абдуллина О.А., Сластёнин В.А. и др.). Так, Ипполитова Н.В. видит под профессиональной подготовкой будущих учителей понимает целостную педагогическую систему, обладающую свойствами единства элементов, связанных общей целью и единой внутренней организацией, в которую включены личностный аспект, когнитивный компонент, методологическая готовность, профессиональная подготовка, теоретическая подготовка [3, с. 2]. Дроботенко Ю.Б. проводит аспектный анализ рассматриваемого понятия, рассматривая сущностный и структурный аспекты, профессиональная подготовка учителей определяется ученым как процесс, детерминированный различного рода требованиями, среди компонентов отмечается психолого-педагогический, общенаучный и компоненты методической подготовки будущих учителей [4, с. 9]. Тряпицына А.П. и вовсе рассматривает профессиональную подготовку педагогов как динамичный конструкт, в содержании которого имеются дидактически переработанный социокультурный опыт и личностный опыт студентов [5, с. 3].

Таким образом, опираясь на исследования современных учёных и нормативно-правовые акты, в рамках данного исследования определим профессиональную подготовку учителей технологии как взаимосвязанную систему компонентов образовательного процесса, которые обусловливают различные рода детерминанты, среди которых современные нормативно-правовые акты, актуальные положения педагогической науки и содержание предметной области «Технология». Для того чтобы рассмотреть содержательные компоненты профессиональной подготовки учителей в рамках преподавания общеобразовательного предмета «Технология», проведём как ретроспективный анализ развития данной дисциплины, так и современное её предметное содержание.

Рассматривая предметное содержание профессиональной подготовки учителей технологии в историческом контексте, мы провели ретроспективный анализ развития содержания предмета «Технология». Развитие предмета труда можно отследить на опыте европейских образовательных систем XIX века. Сюда можно отнести разработки финского педагога У. Сингеуса, внедрение ручного труда во французские школы, разработки шведской системы ручного труда под руководительством Отто Соломона. Исторически первым как общеобразовательный предмет ручного труда был ведён в Финляндии в 1866 году. В него входили токарные, столярные, резные, кузнечно-слесарные и иные виды работ. Программой предусматривался 6-летний срок обучения, включающий в себя около семидесяти работ. Процесс изготовления изделий подразумевал отдельные операции и превращение этих операций в основной объект учебной деятельности учащихся [7, с. 22].

Особого внимания заслуживает шведская система обучения ручному труду, считавшаяся, по словам К.Ю. Цируля, в своё время одной из наиболее популярных. Ее основателем является Отто Соломон. В этой связи отметим методическую публикацию Отто Соломона «The teacher's handbook of Slojd: as practiced and taught at Nääs, containing explanations and details of each exercise with practical directions for making the models», в которой автор с первых страниц разграничивает процессы обучение труду и практику ремесленного труда [8, с. 16]. В данном практико-ориентированном пособии для учителей рассматриваются виды и физические свойства древесины, инструменты для работы с ее породами, детально описаны упражнения по обработке древесины. В конце пособия описаны алгоритмы изготовления моделей.

Одной из ключевых фигур в отечественной системе преподавания ручного труда стал К.Ю. Цируль – российский педагог, заложивший основы системы преподавания ручного труда в России. Проанализировав современные ему системы обучения ручному труду, он создал отечественную систему трудового обучения. Отметим основные положения трудового обучения, заложенные К.Ю. Цирулем. В своей работе «Ручной труд в народной школе» исследователь отмечает, что обучение ручному труду носит цель привития общих навыков ручного труда, но не обучение определённому ремеслу, а необходимость привития детям самодеятельности, аккуратности и настойчивости. Проведя анализ систем обучения ручному труду начала XX века, можно утверждать, что ключевым фактором, определяющим содержание подготовки учителей труда на период конца XIX века – начало XX века, являлась индустриализация. Развивающимся странам были необходимы грамотные специалисты, которые могли бы проявить себя на производстве, в то же время трудовое обучение отходило от практики ремесленного обучения и кустарного производства.

В советский период развития российского государства содержательная трансформация предмета ручного труда и вместе с ним подготовки учителей-трудовиков была детерминирована, прежде всего, идеологией и ориентацией на политехническое образование. Уже в 1937 году трудовое обучение было отменено. В период Великой Отечественной войны усилия трудового обучения были направлены на решение фронтовых задач. С 1954–1955 учебного года данный предмет был восстановлен в 1–5-х классах, а с 1956–1957 учебного года – во всех остальных классах средней школы. Развитие содержания трудового обучения с 1956 по 1984 гг. можно охарактеризовать постепенным внедрением курсов «Основы производства», «Основы электротехники», «Машиноведение», «Сельское хозяйство» и др., с вариациями по количеству отводимых часов и упором на конкретную область в зависимости от намеченной стратегии партии. С 1974 года организовывались учебно-производственные комбинаты трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся средних общеобразовательных школ. Начиная с 1984 г., проводились реформы общеобразовательной и профессиональной школы, направленные на качество трудового обучения [10, с. 2]. Ориентируясь на содержание трудового обучения в СССР, можно утверждать, что подготовка учителя труда советского времени отражала элементы индустриального общества, учитель был обязан в рамках своей профессиональной деятельности познакомиться с элементами промышленного производства, также иметь навыки дерево- и металлообработки, знать устройство и принципы работы электроприборов, организацию и работу учебно-производственных комплексов, это, в свою очередь, ставило необходимым условием ознакомление с промышленным производством.

С 1993 года предмет «Труд» был трансформирован в предмет «Технология», что отражало новые социально-экономические вызовы в подготовке педагогов.

Среди ключевых нововведений в концепции преподавания предмета были выделены следующие: проектная деятельность как ведущая форма учебной деятельности; применение программирования в учебной деятельности школьников, введение анализа больших данных и машинного обучения; применение ресурсов дополнительного образования в организации образовательного процесса.

Предметное содержание профессиональной деятельности современного учителя технологии можно найти в рабочих программах дисциплин и рекомендованных рабочих программах общего образования «Технология» с 1–4 и 5–9 классы. В примерной рабочей программе по предмету «Технология» с 5–9 классы можно найти упоминание о влиянии современных информационных технологий на человеческую деятельность, что отражается, в том числе, на структуре, цели и задачах преподавания предмета «Технология», а именно: формирование технологической грамотности обучающихся, овладения компетенциями для формирования культуры цифрового социума, формирование навыка применения цифровых инструментов и программных сервисов. В инвариативные модули программы входят «Производство и технология», «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов». В вариативные модули включены «Робототехника», «3D-моделирование», «Прототипирование», «Макетирование», «Компьютерная графика», «Черчение», «Автоматизированные системы», «Животноводство» и «Растениеводство» [12, с. 5–8]. Отсюда можно сделать вывод о расширении необходимых для изучения областей учителями технологии, связанных, прежде всего, с инновационным сектором производства и информационными технологиями. Исходя из вышеуказанного, отметим, что в содержательном аспекте современная профессиональная подготовка учителя технологии может включать в себя такие межпредметные дисциплины, как «Трёхмерное моделирование и прототипирование», «Образовательная робототехника», «Программирование микроконтроллеров», «Проектная деятельность».

Примером программы, включающей современные образовательные модули, является программа повышения квалификации «Образовательная робототехника», объёмом 72 часа, прошедшая апробацию на базе Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Данная программа была разработана с учётом современных требований к профессиональной подготовке учителей технологии. Программа создавалась с учётом актуального содержания предмета «Технология», инновационных отраслей производства и развития информационных технологий. Перечислим следующие модули: основные принципы работы электронных устройств: конструкции языков программирования C++, Python; программирование роботов на основе платформ с открытым исходным кодом; проектирование типовых роботов. Изучение данных модулей было направленно также на формирование у слушателей межпредметных связей между

модулями программы. В ходе реализации данной программы был выявлен недостаточный уровень владения обучающимися базовым материалом, что может говорить о необходимости более глубокого ознакомления студентов с указанными модулями в рамках вузовской подготовки.

Исходя из вышесказанного, в рамках данной статьи определим профессиональную подготовку педагогов как взаимосвязанную систему компонентов, которые обусловливают различные рода детерминанты, среди которых современные нормативно-правовые акты, актуальные положения педагогической науки и содержание предметной области «Технология». Компоненты профессиональной подготовки учителей технологии представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты профессиональной подготовки учителей технологии

Группа компонентов	Элементы группы
Нормативно-правовая	– общепедагогические трудовые функции; – общепрофессиональные и профессиональные компетенции; – готовность к педагогическим и иным видам деятельности
Научно-педагогическая	– личностный компонент в построении образовательной траектории; – методологическая готовность к организации научной деятельности; – общенаучный компонент
Предметно-содержательная	– знание теории образовательной робототехники; – навыки работы с компонентами робототехнических устройств; – знание основ прототипирования и макетирования; – опыт работы с различными средствами 3D-моделирования и системами САПР

Подводя итоги исследования, отметим, что актуальное содержание предметной области «Технология» подвержено влиянию нескольких факторов, среди которых развитие постиндустриального общества, цифровизация образования и положения нынешней образовательной парадигмы.

С учётом данных факторов логично предположить и трансформацию профессиональной подготовки учителей технологии. Профессиональная подготовка учителей, трактуемая отечественными исследователями довольно дифференто, может в общем случае быть определена как взаимосвязанная система компонентов образовательного процесса, которые обусловливают различные рода детерминанты, среди которых современные нормативно-правовые акты, актуальные положения педагогической науки также имеет свою цель и задачи. Рассматривая подготовку учителей технологии через призму актуальных нормативно-правовых актов, мы можем отметить формирование готовности к общепедагогической, проектной и другим видам деятельности, профессиональных компетенций.

Содержательные компоненты профессиональной подготовки учителей технологии мы можем определить также через ретроспективный анализ развития предметной области «Технология». Рассматривая содержательное развитие трудового обучения, можно говорить о закономерном процессе отделения технологического образования от ремесленного обучения с уклоном на развитие навыков и способностей обучающихся. Первые системы обучения ручному труду, такие как финская, основанная Отто Соломоном, и отечественная, созданная К.Ю. Цирулем, были ориентированы на овладение обучающимися навыками дерево- и металлообработки. Данные материалы являлись основными для производства того времени. Рассматривая опыт развития трудового обучения в СССР, можно отметить появление модулей машиноведения, электротехники и основ производства, что полностью коррелирует с развитием индустриального общества. Выявленные модули и направления подготовки лежат также в основе нынешнего общеобразовательного предмета «Технология».

Актуальные предметное содержание дисциплины «Технология» отражает развитие нынешнего постиндустриального общества, где одним из важнейших элементов становится информация и инновационные производства. Современный учитель технологии, исходя из современных требований, становится специалистом широкого профиля, владеющим основами наукоёмких дисциплин, способный решать задачи прикладного характера. Увеличение нагрузки и объём необходимой для изучения информации ставит вопрос, касающийся качества профессиональной подготовки учителей технологии. Анализ опыта реализации программы повышения квалификации по образовательной робототехнике также показывает необходимость более глубокого и практико-ориентированного погружения студентов в предметно-содержательные компоненты профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Примерная рабочая программа общего образования: Технология (для 5–9 классов)*. 2021. Available at: https://fgosreestr.ru/uploads/files/4b916dc7c6a451ab3d3e4cb011d2d87e.pdf
2. Сергеев А.Н. *Технологическая подготовка будущих учителей в условиях трансформации образовательных парадигм*. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2011.
3. Ипполитова Н.В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2013; № 2 (18): 17–24.
4. Дроботенко Ю.Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 12 (56).
5. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013; № 1.
6. *ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование*. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=lwq9fn7rzt207215206
7. Дорошенко Ю.И. *История обучения ручному труду в школах России (конец XIX – начало XX в.)*: учебно-практическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2021.
8. *The teacher's handbook of Slojd: as practiced and taught at Nääs, containing explanations and details of each exercise with practical directions for making the models*. Available at: https://archive.org/details/teachershandbo00salo1900/page/n15/mode/2up
9. Гребенев И.В., Сомова Д.В. Трудовое воспитание в советской школе: парадоксы становления и развития. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2015; № 3 (39).
10. Ряхимова Е.Г. Трудовое обучение в истории отечественного образования. *Вестник Московского университета МВД России*. 2011; № 8.
11. *Концепция преподавания учебного предмета «Технология»*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa?ysclid=lu8abib2b4589287822
12. *Примерная рабочая программа основного общего образования «Технология»*. Available at: https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-tekhnologiia?ysclid=lu9qogwwa7416809049
13. Антология педагогической мысли: в 3 т. *Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании*. Составитель Н.Н. Кузьмин. Москва: Высшая школа, 1989; Т. 2.

References

1. *Primernaya rabochaya programma obschego obrazovaniya: Tehnologiya (dlya 5-9 klassov)*. 2021. Available at: https://fgosreestr.ru/uploads/files/4b916dc7c6a451ab3d3e4cb011d2d87e.pdf
2. Sergeev A.N. *Tehnologicheskaya podgotovka buduschih uchitelej v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh paradigm*. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2011.
3. Ippolitova N.V. Struktura i soderzhanie sistemy professional'noj podgotovki buduschih uchitelej. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2013; № 2 (18): 17-24.
4. Drobotenko Yu.B. Aspektnyj analiz ponyatiya professional'noj podgotovki v pedagogicheskom vuze. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 12 (56).
5. Tryapicyna A.P. Soderzhanie professional'noj podgotovki studentov – buduschih uchitelej k resheniyu zadach modernizacii obschego obrazovaniya. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2013; № 1.
6. *FGOS 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=lwq9fn7rzt207215206
7. Doroshenko Yu.I. *Istoriya obucheniya ruchnomu trudu v shkolah Rossii (konec XIX – nachalo XX v.)*: uchebno-prakticheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2021.
8. *The teacher's handbook of Slojd: as practiced and taught at Nääs, containing explanations and details of each exercise with practical directions for making the models*. Available at: https://archive.org/details/teachershandbo00salo1900/page/n15/mode/2up
9. Grebenev I.V., Somova D.V. Trudovoe vospitanie v sovetskoj shkole: paradoksy stanovleniya i razvitiya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2015; № 3 (39).
10. Ryahimova E.G. Trudovoe obuchenie v istorii otechestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2011; № 8.
11. *Koncepciya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Tehnologiya»*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa?ysclid=lu8abib2b4589287822
12. *Primernaya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya «Tehnologiya»*. Available at: https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-tekhnologiia?ysclid=lu9qogwwa7416809049
13. Antologiya pedagogicheskoj mysli: v 3 t. *Russkie pedagogi i deyateli narodnogo obrazovaniya o trudovom vospitanii i professional'nom obrazovanii*. Sostavitel' H.N. Kuz'min. Moskva: Vysshaya shkola, 1989; T. 2.

Статья поступила в редакцию 08.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-185-187

Ivshina E.V., *postgraduate, Moscow Industrial and Financial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: elena.v.ivshina@yandex.ru*

DEVELOPING OF SOFT SKILLS AS A FACTOR OF THE FUTURE SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF COLLEGE STUDENTS SPECIALIZING IN CARTOON ANIMATION. In their future professional activities, students need to master soft skills. Soft professional skills help to establish good and business relationships with colleagues, manage a group of people in a team, and find solutions in non-standard situations. The modern society is characterized by a rapid change in the economic situation, a high speed of technological progress, and the need for new specialties and specialists. To a large extent, the modern technological progress is associated with the processes of digitalization and informatization in traditional areas of education, science, culture, business and public administration. The remote teamwork, which was impossible in previous years, is becoming the daily norm, and the style of team member interactions is acquiring more and more features of IT companies. It is necessary to take into consideration this specific while developing the soft skills among students. In addition to universal supra-professional ones, those that are specific to the industry and related to the processes in which the team is involved should be taken into account. The article discusses various methods of developing soft skills which can be applicable in teaching students in the specialty 55.02.02 "Animation".

Key words: **flexible skills, soft skills, student, secondary vocational education, animator, group activity**

Е.В. Ившина*, аспирант, Московский промышленно финансовый университет «Синергия», г. Москва E-mail: elena.v.ivshina@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНИМАЦИЯ»

В статье рассматриваются различные методы формирования гибких навыков, которые могут быть использованы при обучении студентов по специальности 55.02.02 «Анимация». Современное общество характеризуется быстрой сменой экономической ситуации, высоким темпом технического прогресса, потребностью во все новых специальностях и специалистах. В значительной степени современный технический прогресс связан с проникновением элементов цифровизации и информатизации в традиционные сферы образования, науки, культуры, бизнеса и государственного управления. Становятся повседневной нормой невозможные в прежние годы дистанционные варианты коллективной работы, где стиль взаимоотношений приобретает все больше черт, характерных для IT-компаний. Необходимо делать на это поправку в развитии «гибких навыков» у студентов. Кроме универсальных надпрофессиональных навыков, должны учитываться те, что специфичны для индустрии и связаны с процессами, в которые вовлечен коллектив.

Ключевые слова: **«гибкие навыки», soft skills, «мягкие навыки», «жесткие навыки», среднее профессиональное образование, аниматор, художник-мультипликатор, групповая деятельность, методы**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Современное общество характеризуется быстрой сменой экономической ситуации, высоким темпом технического прогресса, потребностью во все новых специальностях и специалистах, что делает актуальным развитие «гибких навыков» у студентов. Такие навыки, будучи надпрофессиональными, должны обеспечить своевременное принятие ключевых решений для оптимальной «дорожной карты» карьерного роста, повысить эффективность работы в коллективе, помочь в решении нестандартных и антикризисных задач. Задача современных учебных заведений среднего профессионального образования состоит не только в подготовке специалистов, обладающих профессиональными знаниями и умениями, но и «гибкими навыками». Эти качества позволяют находить выход в нестандартных и кризисных ситуациях, решать жизненные задачи и проблемы, формируют умения работать в коллективе, взаимодействовать с другими людьми, быстро адаптироваться в современном высокотехнологичном мире, быть более конкурентоспособными на рынке труда [1–15].

Целью данной работы является определение того, какие именно общие и специфические «гибкие навыки» необходимы для успешной будущей профессиональной деятельности студентов среднего специального образования по специальности «Анимация».

В соответствие с данной целью были определены следующие задачи: провести ретроспективу развития понятия «гибкие навыки», проанализировать общие надпрофессиональные «гибкие навыки», определить специфические «гибкие навыки», необходимые студентам специальности «Анимация».

Методы исследования: опрос, наблюдение, анализ.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней были определены специфические «гибкие навыки», необходимые для студентов СПО специальности «Анимация».

Теоретическая значимость состоит в том, что специфические для индустрии «гибкие навыки» определяются количеством и типами ролей, которые играют участники в проекте, а также происходящими процессами.

Практическая значимость связана с организацией коллективной работы студентов в учебном процессе и разработкой учебных программ в сфере среднего профессионального образования.

«Гибкие навыки» (soft skills, или «мягкие навыки») – современный термин, в то же время тема исследования достаточно старая, и ранее в отечественной литературе она рассматривалась как коммуникационные навыки, или навыки общения. В отечественной литературе началом разработки вопроса можно считать труды В.М. Бехтерева в связи с разрабатываемой им социальной рефлексологией в 20–30-х годах XX века. Н.А. Корягина дает обширный обзор истории исследования проблемы общения в трудах отечественных классиков педагогики и психологии: В.М. Бехтерева, В.Н. Мясищева, А.А. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева [6]. Итогом работы этих ученых был вывод, что общение является ключевым аспектом жизни человека и функционирования общества, способом не только внешнего взаимодействия, но и внутренней организации и эволюции общества в целом. Кроме того, стала очевидна важность изучения процессов общения для понимания развития личности, формирования отношений и социальной детерминации индивидуального развития.

Некоторые из этих работ до сих пор представляют интерес, например, предложенная Б.Г. Ананьевым в 30-х годах XX века прогностическая идея, заключающаяся в том, что первичные черты характера формируются вследствие взаимоотношений в группе, которые характеризуются определенными позициями, рангами, популярностью, репутацией, престижем, авторитетом. Эти черты характера становятся базой для многих других – интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных, складывающихся, в том числе, и под воздействием внешних обстоятельств и событий.

На данный момент в литературе отсутствует точное определение «гибких навыков», и существует довольно много подходов к классификации [10; 11]. Так, В.А. Давидова рассматривает «гибкие навыки» как приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности [5; 11]. С. Мамаева под «мягкими навыками» понимает личностные качества, которые обеспечивают самостоятельность принятия решений и управление [8].

В противоположность им «жесткие навыки» навыки подразумевают развитие у людей практических и теоретических знаний, вырабатываемых в процессе их профессиональной деятельности. Таким образом, все навыки делятся на «гибкие» и «жесткие». Знания правил, инструкций, теоретических и практических профессиональных знаний составляют набор «жестких» навыков. «Гибкие навыки» – личностные данные студента: стремление к первенству, креативное и критическое мышление, умение строить отношения, деловые коммуникативные качества и прочее [14]. В отличие от «жестких» или профессиональных навыков, «гибкие навыки» носят универсальный характер и важны для жизненного развития и профессионального роста любого человека. В частности, знакомая нам способность слаженно действовать всем участникам команды – это результат «гибких» взаимоотношений между её членами. Таким образом, наличие «гибких навыков» у человека – это результат развития соответствующих личностных способностей (талантов) и навыков: логическое мышление, креативность, эмпатия, адаптивность, управление стрессом, работа в команде, навыки презентации и прочее. В целом большое количество «гибких навыков» можно подразделить на следующие группы [11], как показано в табл. 1.

Таким образом, «гибкие навыки» необходимы для успешной карьеры и личных достижений студента как будущего профессионала. Это непростая задача. Она находится на компиляционном стыке ряда дисциплин. Тем самым педагогика формирования «гибких навыков» становится сплавом науки и искусства, теории и практики, проб и ошибок, неудач и успехов. Она учит принимать нестандартные методы обучения студентов, выходить из «зоны комфорта», посмотреть на весь педагогический процесс новыми, «инновационными» глазами. Чтобы сформировать данный комплекс «гибких навыков», необходим механизм со своими

Таблица 1

Группы «гибких навыков»

Группы «гибких навыков»	«Гибкие навыки»
Навыки коммуникации	Вербальное и невербальное общение, письменное общение, публичное общение, интервьюирование
Лидерские навыки	Умение строить планы, и управлять группой, разрешать спорные и конфликтные ситуации, наставничество
Креативные навыки	Умения решать нестандартные и изобретательские задачи, находить решения проблем
Личностные навыки	Эмпатия, эмоциональный отклик на ситуации, умения быстро строить алгоритм, самоорганизоваться

методами, приемами и соответствующими методиками. Именно такие приемы, методы педагогов СПО, применяемые на теоретических и практических занятиях, позволяют овладевать новыми или развить существующие «гибкие навыки» у студентов. Эти приемы стали применяться активно в конце XX – начале XXI века в связи с инновационными глобальными изменениями в науке и технологиях образования. Сегодня педагоги все чаще обращаются к новым личностно ориентированным, поисковым, игровым технологиям [3; 4], развивают нетрадиционные приемы и методы обучения: «фишбоун», понятийное поле, «инсерт» (insert), «дельфи», wildcards, метод Киплинга, конференция идей, дерево целей, метод «ротации», воркшоп (workshop), морфологический анализ, игровая симуляция, тимбилдинг-квест (team building), метод проектов, форумы, конференции идей. Остановимся более подробнее на некоторых из них.

Так, метод «инсерт» (insert) позволяет анализировать предложенный учебный материал, поразмыслить над содержимым, обменяться мнениями. Этот метод расширяет мыслительную деятельность, развивает аналитические навыки, позволяет разделять свою точку зрения и раскрыть собственные «пробелы» в знаниях [3].

Метод Киплинга (волшебных вопросов): Кто? Что? Когда? Где? Как? Почему? Студент должен найти ответ на все вопросы. В ходе обсуждения проблемы студенты высказывают собственные мнения, выслушивают другие доводы, спорят, приходят к единому либо раздельному мнению [4].

Прием «ментальная карта» (mind map) позволяет раскрыть информацию, заключенную в схеме, а значит, учит структурировать задачу, визуализировать ее [9].

Воркшоп (workshop) – командная работа, выполняемая студентами под руководством своего наставника. При этом создаются новые продукты, происходит обмен полученным опытом. На воркшопах участники могут практиковаться в применении новых методик, разрабатывать стратегии, находить инновационные решения и получать обратную связь от других участников. Это помогает развивать навыки критического мышления, принятия решений, коммуникации и лидерства.

Тимбилдинг (team building) – квест, это групповое занятие в игровой форме. Студенты находят решение кейс-задач. Эта форма работы формирует у студентов умения работать в команде [12; 13].

Однако теория предполагает практическое подтверждение найденных предположений, дабы они стали истиной, не просто теоремами, а аксиомами формирования «гибких» навыков. Поэтому в нашем исследовании приведем практический пример формирования данных навыков у студентов по специальности 55.02.02 «Анимация», квалификация: художник – аниматор, форма обучения – дневная; уровень образования – СПО. В современном кинематографе мультипликация начинает занимать лидирующее место. Согласно последним отраслевым источникам, в 2022 году анимационный рынок оценивался примерно в 18,1 миллиардов долларов, и ожидается, что в период с 2022 по 2026 гг. он вырастет более чем на 50% [7]. Следовательно, необходимо увеличить количество квалифицированных кадров для данной индустрии. По требованиям ФГОС СПО студент факультета анимации должен овладеть рядом компетенций [1], то есть знать, уметь применять, достигать поставленных результатов. Их формированию могут способствовать применение современных методов, в том числе развития «гибких» навыков. Один из принципов обучения – гуманность – предполагает активное сотрудничество педагога и студентов. Поэтому одним из требований ФГОС является овладение практическими умениями и навыками, опираясь на личностные ценности и мотивы, активно взаимодействуя с одногруппниками и педагогом. С точки зрения формирования «гибких» навыков студент СПО должен не только уметь применять полученные знания на практике, но и, используя личностные качества, уметь находить решения в нестандартных ситуациях [2]. В частности, художник-мультипликатор – это художник, участвующий в разработке мультипликационных фильмов. Команда аниматоров заставляет двигаться героев мультфильма, создает настроение и фон картины. Также существует необходимость у профессионала выражать чувства героев мультфильма, придавать им образ, черты лица, мимику, движения. Над мультфильмом работает целая команда профессионалов: режиссеры, операторы-постановщики, звукооператоры, сценаристы и многие другие. Как было уже отмечено, работа аниматора – командная. Так как процесс создания мультипликационного фильма сложный, в его создании принимают участие ряд профессиональных художников-аниматоров: художник-мультипликатор; художник по персонажам; прорисовщик; фазовщики; художники по фонам – разрабатывают общий фон картины. Применение данных методик в образовательном процессе способствует развитию у студентов «жестких» профессиональных и «гибких» навыков, таких как работа в команде, умение планировать и организовывать свою работу, способность адаптироваться к изменениям и оперативно реагировать на них, которые нужны в современной индустрии анимации. Перечисленные выше компетенции являются общими, надпрофессиональными, однако существуют специфические навыки, характерные для работы над творческими проектами, в частности в области управления проектами в сфере мультипликационной анимации. В значительной степени они пересекаются с навыками проектной работы в IT-индустрии [15]. Известно, что перечень ролей в проектной команде зависит от выбранной методики управления проектами. В табл. 2 показан вариант классификации навыков в связи с возможными проектными ролями. Примечательно, что роль является определяющим фактором в появлении специфического «гибкого навыка», так же, как и фаза процесса (сбор информации, планирование, разработка и т. д.).

Таблица 2

«Гибкие навыки», необходимые для специальности «Анимация»

Навык	Стадия проекта	Роль в проектной команде
Распределить роли в проектной команде	Начальная	Руководитель проектной команды
Проводить бизнес-анализ проекта	Сбор информации о проекте, проверка на выполнимость, соответствие возможностям команды	Бизнес-аналитик
Планировать бюджет проекта в связи с доступными ресурсами и масштабом проекта	Планирование	Руководитель проектной команды
Декомпозировать проект на задачи	Планирование	Бизнес-аналитик
Приоретизировать задачи	Планирование	Руководитель проектной команды
Распределять задачи по исполнителям	Планирование	Руководитель проектной команды
Отслеживать текущее состояние выполнения задач	Разработка проекта	Руководитель проектной команды
Организовать регулярные встречи участников проектной команды	Разработка проекта	Руководитель проектной команды
Организовать работу над ошибками	Разработка проекта	Руководитель проектной команды

Овладение этими «гибкими навыками» позволит специалисту вырасти из рядового специалиста в руководителя и сделать успешную карьеру. Формирование этих специфических навыков является темой будущего исследования.

В заключение можно сказать, что «гибкие навыки» являются неотъемлемой частью успешной адаптации к быстро меняющейся социальной ситуации. Они могут быть развиты в образовательном процессе среднего специального образования посредством активного участия в проектной деятельности, использования интерактивных методов обучения и развития метапредметных навыков. Развитие гибких навыков поможет студентам в будущем быть успешными в современном мире, а также применять их в своем карьерном росте.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт «Художник-аниматор» 04.008.* Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 14 января 2019 года, регистрационный N 53354. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/04.008-hudozhnik-animator.html

2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 55.02.02 Анимация (по видам)*. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2014 № 992, ред. от 13.07.2021 (зарегистрирован в Минюсте России 25.08.2014 № 33819). Available at: https://base.garant.ru/70732852/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Ворожейкина А.В., Семченко А.А., Богачев А.Н. Инновационные формы обучения как средство формирования и развития личности обучающихся всех уровней образования. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2018; Т. 10, № 1 (39): 116–123.
4. Гнатышина Е.В., Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С. Формирование критического мышления студентов педагогического вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2021; Т. 2, № 162: 21–49.
5. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
6. Корягина Н.А. *Психология общения*. Studme.org, 2015. Available at: https://studme.org/49628/psihologiya/psihologiya_obscheniya
7. Леонард М. Более 100 Впечатляющих анимационных статистик в 2023 году. Available at: https://marketsplash.com/ru/statistika-animatsii
8. Мамаева С. *Предпринимательство как особый вид деятельности*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
9. Савченков А.В., Уварина Н.В., Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019; Т. 3, № 45: 27–36.
10. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 320–324.
11. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 5–7.
12. Уварина Н.В., Петрова Е.В. Модель формирования гибких навыков студентов профессиональных образовательных организаций. *Современная школа: инновационный аспект*. 2022; Т. 14, № 4: 126–134.
13. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 7–202.
14. Яркова Т.А., Черкасова И.И., Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2016; Т. 2, № 4: 222–234.
15. Dynamic Sun. *Роли в разработке ИТ-продукта*. Available at: https://habr.com/ru/articles/695944/

References

1. *Professional'nyj standart "Hudozhnik-animator" 04.008*. Zaregistrirovano v Ministerstve yusticii Rossijskoj Federacii 14 yanvarya 2019 goda, registracionnyj N 53354. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/04.008-hudozhnik-animator.html
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 55.02.02 Animaciya (po vidam)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 13.08.2014 № 992, red. ot 13.07.2021 (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 25.08.2014 № 33819). Available at: https://base.garant.ru/70732852/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Vorozhejkina A.V., Semchenko A.A., Bogachev A.N. Innovacionnye formy obucheniya kak sredstvo formirovaniya i razvitiya lichnosti obuchayuschihsya vseh urovnej obrazovaniya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2018; T. 10, № 1 (39): 116-123.
4. Gnatyshina E.V., Kasatkina N.S., Nemudraya E.Yu., Shkitina N.S. Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2021; T. 2, № 162: 21-49.
5. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
6. Koryagina N.A. *Psihologiya obscheniya*. Studme.org, 2015. Available at: https://studme.org/49628/psihologiya/psihologiya_obscheniya
7. Leonard M. Bolee 100 Vpechatlyayuschih animacionnyh statistik v 2023 godu. Available at: https://marketsplash.com/ru/statistika-animatsii/
8. Mamaeva S. *Predprinimatel'stvo kak osobyj vid deyatel'nosti*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
9. Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Professional'naya gibkost' kak «soft skills» pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2019; T. 3, № 45: 27-36.
10. Sorokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 320-324.
11. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 5-7.
12. Uvarina N.V., Petrova E.V. Model' formirovaniya gibkih navykov studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Sovremennaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2022; T. 14, № 4: 126-134.
13. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 7-202.
14. Yarkova T.A., Cherkasova I.I., Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. 2016; T. 2, № 4: 222-234.
15. Dynamic Sun. *Roli v razrabotke IT-produkta*. Available at: https://habr.com/ru/articles/695944/

Статья поступила в редакцию 08.05.24

УДК 376:159.92 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-187-192

Karantysh G.V., *Doctor of Sciences (Biology), Senior Lecturer, South Federal University, (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: karantyshgv@mail.ru*
Skidelo O.S., *postgraduate, South Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: skidelo@sfedu.ru*
Ogannisyan L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE USE OF FACILITATION TECHNOLOGY FOR THE CORRECTION OF DYSLEXIA IN ADOLESCENTS. The article examines the impact of the use of facilitation technology on coping strategies and the development of communicative competence in adolescents with dyslexia and severe speech impairment. The study involved 157 adolescents 14–15 years of age with dyslexia, of which 80 were in the control group and 77 in the experimental group. To study communicative competence, methods were used to test reading skills, as well as the development of coherent monologue and dialogic speech. To identify coping strategies, the researchers used the "Coping Test" method by R. Lazarus and S. Folkman, standardized by L.I. Wasserman. To establish the relationship between the studied indicators, correlation analysis was used. As a result of the study, features of communicative competence were identified. It was also shown that non-constructive coping strategies prevailed in the behavior of the examined adolescents. In the experimental group, during the academic year, correctional and speech therapy work was carried out using the "Dramatization" facilitation method. When working with adolescents in the control group, traditional speech therapy methods were used. After correctional and speech therapy work, adolescents in the experimental group showed positive dynamics in the development of reading skills and the development of coherent speech against the backdrop of a change in coping strategies to constructive ones. Correlations have been established between indicators of communicative competence and coping mechanisms.

Key words: **dyslexia, adolescents, communicative competence, coping strategies, facilitation technology**

Г.В. Карантыш, *д-р биол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: karantyshgv@mail.ru*
О.С. Скидело, *аспирант, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: skidelo@sfedu.ru*
Л.А. Оганнисян, *канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФАСИЛИТАЦИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ

В данной статье исследовано влияние применения технологии фасилитации на копинг-стратегии и развитие коммуникативной компетенции у подростков с дислексией и тяжелыми нарушениями речи. В исследовании приняло участие 157 подростков 14–15-летнего возраста с дислексией, из них контрольную группу составили 80, а экспериментальную – 77 обучающихся. Для изучения коммуникативной компетенции использовали методы исследования навыка чтения, а также развитие связной монологической и диалогической речи. Для выявления копинг-стратегий использовали методику «Копинг-тест»

Р. Лазаруса и С. Фолкмана, стандартизированную Л.И. Вассерманом. Для установления взаимосвязи исследованных показателей использовали корреляционный анализ. В результате исследования выявлены особенности коммуникативной компетенции; также показано, что у обследованных подростков в поведении преобладали неконструктивные копинг-стратегии. В экспериментальной группе в течение учебного года проводили коррекционно-логопедическую работу с использованием метода фасилитации «Драматизация»; при работе с подростками контрольной группы использовали традиционные методы логопедического воздействия. После коррекционно-логопедической работы у подростков экспериментальной группы выявлена положительная динамика в развитии навыка чтения и развития связной речи на фоне смены копинг-стратегий на конструктивные. Между показателями коммуникативной компетенции и копинг-механизмов установлены корреляционные связи.

Ключевые слова: **дислексия, подростки, коммуникативная компетенция, копинг-стратегии, технология фасилитации**

Актуальность исследования продиктована рядом факторов. В настоящее время в мире насчитывается около 15% лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что определяет актуальность проблемной социализации. Особую значимость в этом плане имеет решение вопроса о развитии коммуникативной компетенции и универсальных учебных действий у лиц с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), которые из-за возникающих трудностей при общении часто сталкиваются с неадекватным отношением со стороны окружающих без нарушений в развитии речевой функции [1–28].

Наличие речевого дефекта отрицательно отражается на представлениях человека о его жизненной перспективе и самореализации, что в результате влечет за собой снижение адаптивных резервов не только в психофизиологическом плане, но и влияет на самосознание [12].

Одним из наиболее значимых этапов становления самосознания и мотивационной сферы у человека является подростковый возраст, когда у подростка формируются «внутренняя позиция», критическое отношение к себе и окружающим [13], самосознание на основе рефлексии [3]. У подростков с ТНР на фоне комплексного нарушения разных сторон речи развивается неуверенность в себе, повышенная тревожность, недостаточность эмоциональной и волевой сфер [14]. Это в дальнейшем сказывается на неправильном осознании себя и своего положения в профессиональном, социальном и культурном пространстве [13].

У подростков с ТНР отмечаются нарушения не только в речевой и эмоционально-волевой сферах, но и познавательной, на что в своих работах указывали А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев, К.С. Лебединская, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, А.Н. Корнев, В.П. Глухов, Н.С. Жукова и другие ученые. При выявлении психологических особенностей детей и подростков с ТНР также показано, что у них отмечается недостаточная сформированность восприятия, пространственных представлений, внимания, памяти, воображения. Данные нарушения лежат в основе проявлений у этих подростков дислексии, дисграфии, дискалькулии [15]. В результате у подростков с ТНР формируются трудности во взаимодействии в группе.

В настоящее время в педагогической практике стали активно использовать методы и технологии, направленные на повышение продуктивности образования и развития социальной зрелости и индивидуального роста субъектов образовательного процесса на основе субъективно-ориентированного общения и позитивного восприятия педагога. Одним из таких технологий является технология фасилитации [25; 26, 27], которую, в том числе, успешно стали использовать и в логопедической практике [5; 6; 9].

Гипотезой данного исследования послужило предположение о том, что осуществление коррекционно-логопедической работы с подростками с ТНР будет проходить более успешно при создании специальных психолого-педагогических условий для их саморазвития в условиях применения технологии фасилитации в логопедической практике.

Применение данной технологии в рамках логопедического воздействия особенно актуально при дислексии, когда наблюдаются трудности с чтением (в том числе, с пониманием прочитанного), письмом и проблемы с обучением в целом [7; 10; 21; 23].

Целью исследования явилось проведение коррекционно-логопедической работы по преодолению дислексии у подростков с ТНР с использованием технологии фасилитации.

Согласно поставленной цели, в рамках данной работы были реализованы следующие задачи: 1) в ходе первичной диагностики изучить особенности развития коммуникативной компетенции и копинг-стратегий; 2) разработать программу коррекционно-логопедической работы по преодолению дислексии и неконструктивных копинг-стратегий с использованием технологии фасилитации; 3) оценить эффективность разработанной коррекционно-логопедической работы путем сравнения показателей коммуникативной компетенции и копинг-стратегий у подростков с дислексией экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента относительно показателей при проведении первичной диагностики.

Научная новизна статьи заключается в том, что результаты экспериментальной работы позволили предположить, что применение подобных подходов к коррекции дислексии способствует облегчению формирования нейронных связей между структурами мозга, отвечающими за слуховую и зрительную обработку информации, внимание и память, а также между структурами мозга, участвующими в контроле за поведением, волевыми качествами, эмоциональной сферы.

Теоретическая значимость видится в определении теоретического обоснования применения.

Практическая значимость состоит в том, что на её страницах были показаны результаты экспериментальной работы по преодолению дислексии у подростков с ТНР с использованием технологии фасилитации (на примере фасилитативной технологии 0зации).

В исследовании приняли участие 157 подростков 14–15-летнего возраста с дислексией (согласно клиническому заключению). Экспериментальную группу составили 77 подростков, обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи; у подростков данной группы было парциальное недоразвитие высших психических функций, осложненных одним или несколькими нарушениями: недостаточностью зрительного и/или слухового восприятия, несформированностью вербально-логического мышления, вербального компонента. В контрольную группу вошли 80 подростков, обучающихся в общеобразовательном классе в системе инклюзивного образования.

Для изучения коммуникативной компетенции использовались две методики, направленные на: 1) исследование навыка чтения и понимание смысла прочитанного, 2) исследование развития связной монологической и диалогической речи. Исследование навыка чтения проводили с использованием художественного текста А. Иванова «Воробьиная хитрость». По 4-балльной шкале (от 0 до 3 баллов) оценивали скорость (количество слов за минуту), способ (по слогам, словами и по слогам, целыми словами, группами слов), правильность чтения (данный субтест использовали для выявления вида дислексии); понимание прочитанного (выявляли способность ответить на вопросы по содержанию прочитанного); выразительность чтения (выявляли способность ставить логическое ударение, читать с интонацией, в том числе, в нужном темпе). Максимальное количество баллов за выполнение заданий по данной методике составило 27 баллов; выделяли 3 уровня развития навыка чтения: высокий (22–27 баллов), средний (15–21 балл) и низкий уровень (менее 15 баллов).

Исследование развития связной монологической и диалогической речи проводили, давая задания на способность пересказывать прослушанный текст (выявляли способность к правильному самостоятельному пересказу, к передаче смысла, грамматическому и лексическому оформлению текста, способность учитывать условия речевой ситуации), способность к монологическому высказыванию при описании фотографии с изображением отдыха людей на природе, а также к участию в диалоге по теме предыдущего задания (критерии оценки были аналогичны оценке способности пересказывать прослушанный текст). Максимальное количество баллов за выполнение заданий на выявление уровня развития связной монологической и диалогической речи – 75 баллов; выделяли высокий – 59–75 баллов, средний – 39–58 баллов, низкий уровень – ниже 39 баллов. Интегральную оценку уровня развития коммуникативной компетенции у старших школьников с ТНР проводили путем суммирования баллов за выполнение заданий по двум методикам: высокий уровень коммуникативных компетенций – 81–102 балла, средний уровень – 54–80 баллов, низкий уровень – 0–53 балла.

Для изучения копинг-стратегий использовали методику «Копинг-тест», разработанную Р. Лазарусом и С. Фолкманом и стандартизированную Л.И. Вассерманом и соавт. [2]. Данная методика содержит 50 утверждений, разделенных на 8 шкал (в скобках указано максимальное количество баллов по каждой шкале, М): конфронтация (М = 18), дистанцирование (М=18), самоконтроль (М = 21), поиск социальной поддержки (М = 18), принятие ответственности (М=12), бегство-избегание (М = 24), планирование (М=18), положительная переоценка (М = 21). При расчете показателей вычисляли процентиль (П, $^{0}/_{00}$), используя формулу: П = (Б×100%/М), где Б – баллы, полученные испытуемым по определенной шкале методики, М – максимальное количество полученных баллов по определенной шкале).

Коррекционно-логопедическую работу проводили с использованием технологии фасилитации. Разработанные тематические занятия содержали алгоритм построения монологического и диалогического высказывания. В ходе каждого занятия решали следующие задачи: проводили работу над построением монологического высказывания, развивали коммуникативные навыки (диалогическую речь), познавательную активность, воспитывали общую культуру речи, а также развивали личностные качества (самоанализ и самоконтроль при получении результата, нравственно-этическое оценивание, самосознание). В коррекционно-логопедической работе использовали преимущественно активный (работа в группах) и интерактивный (беседа, групповое решение проблем, сбор идей и мнений, голосование при выставлении оценки группе и др.) методы работы. В качестве фасилитативных методов использовали метод драматизации, который направлен на развитие коммуникативных навыков, социального сознания, монологической и диалогической речи, а также включения в процесс продуктивного взаимодействия в группе [1]. Для решения поставленной перед обучающимися задачи педагогом четко обозначалась цель, последовательность выполнения задания, определялись промежуточные результаты, а также способы выполнения задания. На первом этапе определялась тема занятия. Для этого

обучающимся необходимо было разгадать кроссворд, что было направлено на усвоение необходимых понятий, используемых в ходе конкретного занятия. Далее следовал этап актуализации знаний (педагог задавал вопросы по теме занятия с опорой на жизненные ситуации). За ним следовал этап тренировки, в ходе которого обучающиеся в мини-группах по пять человек с использованием специальных карточек строили схемы для текста-описания, текста-повествования и текста-рассуждения. В основной части занятия с использованием метода драматизации в мини-группах нужно было по предъявленной картинке или фотографии составить небольшой рассказ и по нему разыграть сценку (участвовали все члены мини-группы). В заключение проводили обсуждение результатов, полученных каждой мини-группой (рефлексия).

Коррекционно-логопедическую работу с использованием технологии фасилитации проводили в экспериментальной группе подростков на уроках русского языка в течение учебного года. С обучающимися контрольной группы осуществляли логопедическую работу с использованием традиционных подходов к коррекции ТНР в зависимости от варианта речевого нарушения.

Полученные результаты обрабатывали с использованием пакета программ STATISTICA 10.0 («StatSoft», США). Сравнение данных до и после коррекционно-логопедической работы проводили с применением непараметрического критерия Манна-Уитни. Данные в таблицах представлены в виде среднего значения (M) и среднеквадратичного отклонения (σ). Достоверными считали различия при $p < 0,05$. Для выявления связи между показателями коммуникативной компетенции и копинг-стратегий у подростков проводили расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование особенностей развития коммуникативной компетенции у подростков с дислексией на фоне ТНР при первичной диагностике показало следующее (табл. 1, констатирующий эксперимент). У большинства подростков обеих групп отмечали низкую скорость чтения (от 70 до 99 слов в мин.) за счет того, что преобладающим способом чтения у них было чтение по слогам (только часть слов они могли читать целиком). При выявлении вида дислексии установлено, что у 46% подростков контрольной группы (37 чел.) и 60% обучающихся экспериментальной группы (46 чел.) наблюдалось сочетание 2–3 видов дислексии (фонематической, оптической, аграмматической, семантической), т. е. им была свойственна смешанная дислексия; у остальных подростков установлен один из данных вариантов дислексии. Нарушение понимания прочитанного (при семантической дислексии) выявлено у 25% подростков контрольной и 30% обучающихся экспериментальной групп. Выразительность чтения была нарушена у 42% подростков контрольной группе и 45% – в экспериментальной: они часто допускали ошибки в логических ударениях, у них интонация не соответствовала пунктуационному оформлению текста, а темп чтения – коммуникативной задаче.

Далее анализировали особенность развития связной монологической и диалогической речи. При выявлении способности пересказывать прослушанный текст установлено, что в 55% случаев у подростков контрольной группы и в 42% случаев у обучающихся экспериментальной группы была недостаточно сформирована способность правильно и самостоятельно пересказывать текст (пересказ могли составлять только с помощью 2–3 наводящих вопросов), поскольку не всегда могли понять смысл описанной в тексте ситуации. В результате эти подростки при пересказе допускали пропуски отдельных смысловых звеньев, единичные негрубые аграмматизмы и парагаграмматизмы, а также вербальные замены, перечисляли лишь отдельные детали и события. При построении монологического высказывания на основе описания фотографии учитывали количество фраз по теме высказывания, наличие фактических ошибок, самостоятельность выполнения, логику выстраивания смысловых единиц, грамматическое оформление (в том числе использование сложных грамматических конструкций), адекватное использование вербальных средств и учет условий речевой ситуации. Лишь 7 подростков контрольной группы и 6 обучающихся экспериментальной группы смогли выполнить данное задание на среднем уровне, остальные подростки справились с заданием на низком уровне.

Оценивая выполнения коммуникативных компетенций при участии в диалоге по ранее предложенной теме при описании фотографии было установлено, что большинству подростков обеих групп требовалась помощь для построения диалога (с помощью наводящих вопросов): они испытывали значительные трудности в формировании развернутых высказываний, смысловом программировании, учете условий речевой ситуации, использовании сложных грамматических высказываний, адекватном использовании вербальных средств. Только 3 подростка контрольной группы и 4 обучающихся экспериментальной группы смогли справиться с данным заданием на среднем уровне, остальные – на низком уровне.

Таким образом, на этапе контрольного эксперимента было уставлено, что как и навыки чтения, связная монологическая и диалогическая речь у большинства подростков с дислексией на фоне ТНР были развиты на низком уровне.

При повторной диагностике после коррекционно-логопедической работы установлена положительная динамика в развитии навыка чтения, монологической и диалогической речи у подростков экспериментальной группы; в контрольной группе динамика в развитии этих навыков была незначительной (табл. 1, контрольный эксперимент).

В том числе, в этой группе наблюдали повышение скорости чтения до среднего уровня у 16% подростков (всего на среднем уровне скорость чтения продемонстрировали 24% обучающихся экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента). Наблюдали повышение процента подростков этой группы, которые стали использовать способ чтения целыми словами, иногда – группами слов. Снизились проявления нарушения фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, семантической, оптической и аграмматической дислексии. Средний балл по показателю понимания прочитанного в экспериментальной группе повысился на 19% ($p < 0,05$) относительно значения на этапе констатирующего эксперимента: у 8 подростков данной группы отмечалось значительное улучшение развития данного навыка. Использование в коррекционно-логопедической работе такого фасилитативного метода, как драматизация, наиболее значительно повлияло на выразительность чтения подростков экспериментальной группы: повышение среднего балла на этапе повторной диагностики составило 57% по сравнению с аналогичным показателем констатирующего эксперимента. После коррекционно-логопедической работы у подростков экспериментальной группы также отмечались значительные улучшения результатов выполнения заданий на выявление развития связной монологической и диалоги-

Таблица 1

Средние значения показателей уровня развития навыков чтения, связной и монологической речи у подростков с дислексией на фоне ТНР контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы / показатели*		*Навык чтения*					*Развитие связной монологической и диалогической речи*		
		Скорость чтения	*Способ чтения*	*Правильность чтения*	*Понимание прочитанного*	*Выразительность чтения*	*Способность пересказывать прослушанный текст*	*Способность к монологическому высказыванию*	*Способность к участию в диалоге*
		Констатирующий эксперимент							
КГ	*M*	1,32	1,28	9,78	2,25	1,27	8,81	7,41	6,63
	σ	0,66	0,46	2,44	0,63	0,41	2,56	1,59	1,26
ЭГ	*M*	1,24	1,42	9,83	2,07	1,43	8,71	7,26	6,89
	σ	0,55	0,52	2,47	0,88	0,64	2,61	1,67	1,32
Контрольный эксперимент									
КГ	*M*	1,38	1,32	10,34	2,31	1,36	9,23	7,89	6,97
	σ	0,45	0,44	2,51	0,73	0,47	2,64	1,37	1,44
ЭГ	*M*	1,72#	1,86#	12,62#	2,48#	2,24#	13,43#	11,56#	9,83#
	σ	0,62	0,74	3,54	0,57	0,69	3,65	2,10	2,26

Примечание: * – КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа;
– достоверные отличия показателей на этапе контрольного эксперимента относительно значений на констатирующем эксперименте (при $p < 0,05$).

Таблица 2

Результаты выполнения методики «Копинг-тест» подростками с дислексией на фоне ТНР контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы / показатели*		*Конфронтация*	*Дистанцирование*	*Самоконтроль*	*Поиск социальной поддержки*	*Принятие ответственности*	*Бегство-избегание*	*Планирование*	*Положительная переоценка*
		Констатирующий эксперимент							
КГ	*M*	46,33	48,65	39,38	36,53	35,96	44,41	38,84	40,28
	σ	7,45	7,58	5,94	6,11	7,72	6,83	5,39	6,58
ЭГ	*M*	45,64	47,86	38,64	38,49	36,77	45,27	37,53	41,67
	σ	7,21	7,13	6,40	6,34	6,82	7,15	5,84	7,29
Контрольный эксперимент									
КГ	*M*	49,58	49,94	41,59	37,26	39,44	45,62	37,59	41,03
	σ	7,83	6,76	6,29	7,95	7,86	6,45	7,90	5,71
ЭГ	*M*	41,37	42,84	49,52#	47,44#	48,48#	41,23	47,78#	50,54#
	σ	5,49	6,53	7,30	6,82	7,54	6,61	6,47	6,22

ческой речи. Средние баллы по показателям способности пересказывать прослушанный текст, способности к монологическому высказыванию и участию в диалоге повысились на 54% ($p < 0,01$), 59% ($p < 0,01$) и 43% ($p < 0,05$) соответственно.

При сравнении результатов выполнения методики «Копинг-тест» подростками с дислексией на этапе констатирующего и контрольного экспериментов было установлено следующее. Между обучающимися контрольной и экспериментальной групп при первичной диагностике не было выявлено различий по всем шкалам данной методики. Все обследованные подростки не были готовы к активному отстаиванию собственного мнения, предпочитали не брать ответственность за происходящее, были недостаточно способны контролировать свои эмоции, вырабатывать стратегию решения проблемы, проявлять себя в творчестве и стремиться к самореализации (табл. 2, констатирующей эксперимент). Подростки обеих групп демонстрировали преимущественно неконструктивные копинг-стратегии поведения (конфронтативный копинг, дистанцирование и стратегию «бегство – избегание»).

При проведении повторной диагностики у подростков контрольной группы изменений количественных показателей выполнения методики «Копинг-тест» выявлено не было (табл. 2, контрольный эксперимент). В экспериментальной группе подростки продемонстрировали повышение способности к регуляции эмоций, анализу сложившейся проблемы и к ее решению, в том числе с использованием информационной, действенной и эмоциональной поддержки окружающих. Также они отмечали, что больше усилий стали предпринимать для саморазвития и самореализации. В результате подростки экспериментальной группы стали больше использовать относительно конструктивные (принятие ответственности и положительную переоценку) и конструктивные копинг-стратегии (планирование решения, самоконтроль и поиск социальной поддержки).

Для выявления связей между развитием навыка чтения, связной диалогической и монологической речи и копинг-механизмов был проведен корреляционный анализ (табл. 3). Согласно результатам корреляционного анализа, между исследованными показателями были установлены слабые, средние и сильные корреляционные взаимодействия. Повышение механизма конфронтативного копинга в поведении положительно коррелировало со способностью выразительно читать, пересказывать прослушанный текст, участвовать в диалоге (r = от 0,33 до 0,45). Средней силы корреляционные связи установлены между показателем копинг-стратегии «Самоконтроль» и способом чтения ($r = 0,32$), выразительностью чтения ($r = 0,53$), способностью пересказывать прослушанный текст ($r = 0,53$), способностью к монологическому высказыванию ($r = 0,62$) и способностью к участию в диалоге ($r = 0,65$). Показатель «Поиск социальной поддержки» положительно коррелировал со значениями «понимание прочитанного» ($r = 0,41$), «выразительность чтения» ($r = 0,56$), «способность пересказывать прослушанный текст» ($r = 0,58$), «способность к монологическому высказыванию» ($r = 0,61$), «способность к участию в диалоге» ($r = 0,63$). Положительные корреляционные связи средней силы также выявлены между показателем «Принятие ответственности» и всеми навыками чтения и развития связной монологической и диалогической речи, кроме показателя «понимание прочитанного». Отрицательные корреляционные связи средней силы установлены между неконструктивным копинг-механизмом «бегство – избегание» и показателями, отражающими развитие связной монологической и диалогической речи. Между такими копинг-механизмами, как «Планирование», «Положительная переоценка», и показателями навыков чтения и связной монологической и диалогической речи показаны положительные корреляционные зависимости, причем часть из них – высокой силы (табл. 3).

Навыки чтения, развития связной монологической и диалогической речи:1 – скорость чтения; 2 – способ чтения; 3 – правильность чтения; 4 – понимание прочитанного; 5 – выразительность чтения; 6 – способность пересказывать прослушанный текст; 7 – способность к монологическому высказыванию; 8 – способность к участию в диалоге.

Копинг-механизмы: 1 – конфронтация; 2 – дистанцирование; 3 – самоконтроль; 4 – поиск социальной поддержки; 5 – принятие ответственности; 6 – бегство-избегание; 7 – планирование; 8 – положительная переоценка.

Таким образом, использование фасилитативного метода драматизации в коррекционно-логопедической работе способствует не только развитию коммуникативных навыков у подростков с дислексий на фоне ТНР, но и смене неконструктивных на конструктивные копинг-стратегии в их поведении. Развитие навыков чтения и связной речи у подростков данной категории способствует формированию уверенности в своих силах, способности самостоятельно принимать решения, справляться с возникающими трудностями, повышению интереса к обучению, саморазвитию и самореализации, что положительно влияет на становлении самосознания и мотивационной сферы.

Феномен дислексии впервые был описан в конце XIX – начале XX вв. Данное нарушение является одним из наиболее распространенных у детей школьного возраста [7]. Проявления дислексии связывают с недоразвитием определенных областей коры больших полушарий, участвующих в интеграции слуховой и

Таблица 3

Корреляционные связи (r) между сравниваемыми показателями у подростков с дислексией на фоне ТНР

Показатели		*Копинг-механизмы*							
Навыки чтения, развития связной монологической и диалогической речи	*№*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
	1.	0,17	–0,19	0,24	0,27	0,41	–0,14	0,42	0,51
	2.	0,21	–0,14	0,32	0,22	0,37	–0,18	0,48	0,53
	3.	0,13	–0,22	0,29	0,25	0,32	–0,15	0,36	0,45
	4.	0,14	–0,24	0,27	0,41	0,25	–0,21	0,56	0,64
	5.	0,45	–0,18	0,53	0,56	0,43	–0,16	0,62	0,71
	6	0,38	–0,11	0,62	0,58	0,54	–0,42	0,63	0,75
	7.	0,29	–0,23	0,58	0,61	0,56	–0,39	0,59	0,76
	8.	0,33	–0,08	0,65	0,63	0,55	–0,44	0,74	0,78

зрительной информации. Она сопровождается отклонениями в речевом развитии и рядом других нарушений, определяющих снижение способности к обучению [4]. Также есть данные о том, что у лиц, страдающих дислексией, может наблюдаться недостаточная сформированность двигательных навыков [20].

В отечественной логопедии принято разделять дислекцию на пять форм (исключая тактильную у слабовидящих) [11], которые в западной литературе рассматривают как «когнитивные подтипы дислексии» [22]. Для каждой формы дислексии характерны определенные нарушения межсенсорных взаимодействий [18; 24]. Поэтому в настоящее время для коррекции дислексии применяют различные подходы, основанные на мультисенсорной интеграции [16; 17; 19].

В данном исследовании был предложен подход к коррекции дислексии у подростков с тяжелыми нарушениями речи с использованием технологии фасилитации, а именно – фасилитативной технологии драматизации. Данная технология достаточно давно известна и широко применяется в коррекционной работе для развития, в том числе, коммуникативных навыков. Однако до сих пор вопрос о том, как она влияет на совместное развитие не только коммуникативных навыков, но и копинг-стратегий в поведении подростков с данными нарушениями, остается недостаточно изученным. Были установлены связи между изменением копинг-стратегий в ходе развития навыков чтения, а также связной монологической и диалогической речи. На основании этого было сделано предположение, что применение подобных подходов к коррекции дислексии способствует облегчению формирования нейронных связей между структурами мозга, отвечающих за слуховую и зрительную обработку информации, внимание и память, а также между структурами мозга, участвующими в контроле над поведением, волевыми качествами, эмоциональной сферы.

Таким образом, данная технология, основанная на принципе комплексного подхода к коррекции нарушенного развития, направлена на активацию мультимодальных сенсорных систем, а также произвольной волевой регуляции психической деятельности.

Библиографический список

1. Адонина Л.В., Вишнякова А.В., Кузема Т.Б. Педагогическая фасилитация и ее составляющие. *E-SCIO*. Научный электронный журнал. 2020; № 9. 441–447.
2. Вассерман Л.И., Иовлев Б.Н., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю. *Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями*. Санкт-Петербург: НИПНИ им. Бехтерева, 2009.
3. Выготский Л.С. *Лекции по психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 2009.
4. Григоренко Е.Л. Биологическая природа дислексии: краткий обзор литературы и примеры исследований *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2010; Т. 7, № 4: 20–44.
5. Жулина Е.В., Исинова Х.В. Применение технологии фасилитации в формировании навыков письма у обучающихся начальных классов с расстройствами аутистического спектра и диспраксической формой дисграфии. Проблемы современного педагогического образования, 2022. 77–2. 163–166.
6. Жулина Е.В., Лебедева И.В., Исинова Х.В. Технология фасилитации в коррекционно-логопедической работе *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; 77-2: 166–169.
7. Заваденко Н.Н., Румянцева М.В. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения. *Русский журнал детской неврологии*. 2008; Т. 3, 1: 3–9.
8. Игнатьева С.А. *Коммуникативно-речевая деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи: теоретико-экспериментальное исследование*. Курск: Издательство Курского государственного университета, 2008.
9. Карпенкова И.В. Применение метода Facilitated Communication при обучении детей с РАС письменной коммуникации с использованием компьютера. *Аутизм и нарушения развития*. 2017; 15.1: 15–28.
10. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
11. Лалаева Р.И. *Нарушение процесса овладения чтением у школьников*. Москва: Просвещение, 1983.
12. Севостьянова У.Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2020; № 26.4: 210–215.
13. Спевакова С.Г. Жизненные проекты старших школьников как показатель уровня развития их личностного и профессионального самоопределения. *Гуманизация образования*. 2015; № 2: 65–71.
14. Токарская Л.В., Тенкачева Т.Р., Григорьева Д.И. Исследование жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 9: 121–130.
15. Штерц О.М. Когнитивные процессы у детей с дислексией и дисграфией. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71.2. 476–480.
16. Hahn N, Foxe J.J., Molholm S. Impairments of multisensory integration and cross-sensory learning as pathways to dyslexia. *Neurosci Biobehav*. 2014; № 47: 384–392.
17. Haslum M., Miles T. Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10-year-old children. *Dyslexia*. 2007; № 13: 257–275.
18. Hebert M., Kearns D.M., Hayes J.B., Bazis P., Cooper S. Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 201; № 49 (4):843–863.
19. Heim S., Tschierse J., Amunts K., Wilms M., Vossel S., Willmes K. et al. Cognitive subtypes of dyslexia. *ActaNeurobiolExp (Wars)*. 2008; № 68 (1): 73–82.
20. Hulme C., Snowling M.J. Reading disorders and dyslexia. *Curr OpinPediatr*. 2016; № 28 (6):731–735.
21. Millanzi W.C., Herman P.Z., Hussein M.R. The impact of facilitation in a problem-based pedagogy on self-directed learning readiness among nursing students: a quasi-experimental study in Tanzania. *BMC Nurs*. 2021; № 20 (1): 242.
22. Park E.S., Harlow A., Agha Kouchak A., Baldi B., et al. Instructor facilitation mediates students' negative perceptions of active learning instruction. *PLoS One*. 2021; № 16 (12): e0261706.
23. Park J.O., Lee-Jayaram J., Sato E., Eto Y., Kahili-Heede M., Hirayama K., Berg B.W. A scoping review of remote facilitation during simulation-based healthcare education. *BMC Med Educ*. 2023; № 23 (1):592.
24. Tomczyszyn D., Pańczuk A., Szepeluk A. Attitudes of Students of Social Sciences and Humanities towards People with Physical Disabilities (MAS-PL). *Int J Environ Res Public Health*. 2022; № 19 (3): 1544.
25. Kershner J.R. Multisensory deficits in dyslexia may result from a locus coeruleus attentional network dysfunction. *Neuropsychologia*. 2021; № 161: 108023.
26. Ecalle J., Magnan A., Bouchafa H., Gombert J.E. Computer-based Training with Ortho-Phonological Units in Dyslexic Children: New Investigations. *Dyslexia*. 2009; № 15 (3): 218–238.
27. Glica A., Wasilewska K., Kossowski B., Żygierewicz J., Jednoróg K. Sex Differences in Low-Level Multisensory Integration in Developmental Dyslexia. *J Neurosci*. 2024; № 44 (3): e0944232023.
28. Harrar V., Tammam J., Pérez-Bellido A., Pitt A., Stein J., Spence C. Multisensory integration and attention in developmental dyslexia. *Curr Biol*. 2014; № 24 (5): 531.

References

1. Adonina L.V., Vishnyakova A.V., Kuzema T.B. Pedagogicheskaya fasilitaciya i ee sostavlyayuschie. *E-SCIO*. Nauchnyj `elektronnyj zhurnal. 2020; № 9. 441-447.
2. Vasserman L.I., Iovlev B.N., Isaeva E.R., Trifonova E.A., Schelkova O.Yu., Novozhilova M.Yu. *Metodika dlya psihologicheskoj diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situaciyami*. Sankt-Peterburg: NIPNI im. Behtereva, 2009.
3. Vygotskij L.S. *Lekcii po psihologii*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2009.
4. Grigorenko E.L. Biologicheskaya priroda disleksii: kratkij obzor literatury i primery issledovanij *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2010; T. 7, № 4: 20-44.
5. Zhulina E.V., Isinova H.V. Primenenie tehnologii fasilitacii v formirovanii navykov pis'ma u obuchayuschihsya nachal'nyh klassov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra i dispraksicheskoj formoj disgrafii. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2022. 77-2. 163-166.
6. Zhulina E.V., Lebedeva I.V., Isinova H.V. Tehnologiya fasilitacii v korrekcionno-logopedicheskoj rabote *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 77-2: 166-169.
7. Zavadenko N.N., Rumyanceva M.V. Disleksiya: mehanizmy razvitiya i principy lecheniya. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. 2008; T. 3, 1: 3-9.
8. Ignat'eva S.A. *Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' starsheklassnikov s tyazhelymi narusheniyami rechi: teoretiko-`eksperimental'noe issledovanie*. Kursk: Izdatel'stvo Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008.
9. Karpenkova I.V. Primenenie metoda Facilitated Communication pri obuchenii detej s RAS pis'mennoj kommunikacii s ispol'zovaniem komp'yutera. *Autizm i narusheniya razvitiya*. 2017; 15.1: 15-28.
10. Kornev A.N. *Narusheniya chteniya i pis'ma u detej*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
11. Lalaeva R.I. *Narushenie processa ovladeniya chteniem u shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
12. Sevost'yanova U.Yu. Osobennosti lichnosti i vnutrennyaya kartina defekta u podrostkov s raznymi variantami dizontogeneza *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika, 2020; № 26.4: 210-215.
13. Spevakova S.G. Zhiznennye proekty starshih shkol'nikov kak pokazatel' urovnya razvitiya ih lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2015; № 2: 65-71.
14. Tokarskaya L.V., Tenkacheva T.R., Grigor'eva D.I. Issledovanie zhiznestojkosti podrostkov s tyazhelymi narusheniyami rechi. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 9: 121-130.

15. Shterc O.M. Kognitivnye processy u detej s disleksiej i disgrafiej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71.2. 476-480.
16. Hahn N, Foxe J.J., Molholm S. Impairments of multisensory integration and cross-sensory learning as pathways to dyslexia. *Neurosci Biobehav.* 2014; № 47: 384-392.
17. Haslum M., Miles T. Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10-year-old children. *Dyslexia*. 2007; № 13: 257-275.
18. Hebert M., Kearns D.M., Hayes J.B., Bazis P., Cooper S. Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 201; № 49 (4):843-863.
19. Heim S., Tschierse J., Amunts K., Wilms M., Vossel S., Willmes K. et al. Cognitive subtypes of dyslexia. *ActaNeurobiolExp (Wars)*. 2008; № 68 (1): 73-82.
20. Hulme C., Snowling M.J. Reading disorders and dyslexia. *Curr OpinPediatr*. 2016; № 28 (6):731-735.
21. Millanzi W.C., Herman P.Z., Hussein M.R. The impact of facilitation in a problem-based pedagogy on self-directed learning readiness among nursing students: a quasi-experimental study in Tanzania. *BMC Nurs*. 2021; № 20 (1): 242.
22. Park E.S., Harlow A., Agha Kouchak A., Baldi B., et al. Instructor facilitation mediates students' negative perceptions of active learning instruction. *PLoS One*. 2021; № 16 (12): e0261706.
23. Park J.O., Lee-Jayaram J., Sato E., Eto Y., Kahili-Heede M., Hirayama K., Berg B.W. A scoping review of remote facilitation during simulation-based healthcare education. *BMC Med Educ*. 2023; № 23 (1):592.
24. Tomczyszyn D., Pańczuk A., Szepeluk A. Attitudes of Students of Social Sciences and Humanities towards People with Physical Disabilities (MAS-PL). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35162563/>*Int J Environ Res Public Health*. 2022; № 19 (3): 1544.
25. Kershner J.R. Multisensory deficits in dyslexia may result from a locus coeruleus attentional network dysfunction. *Neuropsychologia*. 2021; № 161: 108023.
26. Ecalle J., Magnan A., Bouchafa H., Gombert J.E. Computer-based Training with Ortho-Phonological Units in Dyslexic Children: New Investigations. *Dyslexia*. 2009; № 15 (3): 218-238.
27. Glica A., Wasilewska K., Kossowski B., Żygierewicz J., Jednoróg K. Sex Differences in Low-Level Multisensory Integration in Developmental Dyslexia. *J Neurosci*. 2024; № 44 (3): e0944232023.
28. Harrar V., Tammam J., Pérez-Bellido A., Pitt A., Stein J., Spence C. Multisensory integration and attention in developmental dyslexia. *Curr Biol*. 2014; № 24 (5): 531.

Статья поступила в редакцию 07.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-192-196

Kozachek A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University, Russian Federation (Tambov, Russia), E-mail: avkozachek@list.ru*
Kudrinskaia I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: sokerinai@mgpu.ru*
Shamsutdinov R.V., *postgraduate, Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia); Head of State budgetary institution "Perm Regional Educational and Methodological Center for Military-Patriotic Education of Youth 'Avangard'" (Perm, Russia), E-mail: shamsutdinov.r.v@mail.ru*
Peshekhonov A.M., *postgraduate, Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia); Head of Development Department, Autonomous non-profit organization of additional professional education "Center for Modern Innovative Education" (Moscow, Russia), E-mail: peshekhonov.a.m@mail.ru*

INTERACTIVE PRESENTATIONS AS A TOOL TO STIMULATE STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY. The purpose of the article is to analyze the essence and distinctive characteristics of an interactive presentation, as well as to determine the possibility of improving the quality of interactive presentations by improving feedback and audience involvement in the process of presenting materials. The article shows the significance and distinctive characteristics of an interactive presentation. An improved algorithm for conducting interactive presentations is proposed due to the ability to select a mode for identifying a student (presentation listener) and the use of an interactive survey to improve the quality of presentations. The proposed functionality will help increase the number of questions from students to the teacher due to the anonymous identification mode, and will also help teachers establish feedback with the audience through an interactive survey, which will increase the quality of using interactive presentations. The article proposes an improved algorithm for conducting IP with feedback communication, based on the use of feedback and identification mode. Such characteristics were improved as selection of presentation listener identification mode, usage of feedback communication to ensure online interaction between students and the teacher. The authors conclude that through feedback communication, the student audience can convey their opinion or ask a question to the teacher, and by choosing an identification mode, each student can determine the degree of anonymity and feel safe in the process of generating feedback and questions to the lecturer.

Key words: **web application, report, lecture, ecology, educational activities, interactive presentations**

А.В. Козачек, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. природопользования и защиты окружающей среды ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru*
И.В. Кудринская, *канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: sokerinai@mgpu.ru*
Р.В. Шамсутдинов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, рук. ГБУ «Пермский краевой учебно-методический центр военно-патриотического воспитания молодежи «Авангард»», г. Пермь, E-mail: shamsutdinov.r.v@mail.ru*
А.М. Пешехонов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, рук. отдела развития АНО ДПО «Центр современного инновационного образования», г. Москва, E-mail: peshekhonov.a.m@mail.ru*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Целью статьи является анализ сущности, отличительных характеристик интерактивной презентации, а также определение возможности повышения качества проведения интерактивных презентаций за счет улучшения обратной связи и вовлеченности аудитории в процесс презентации материалов. В статье показаны сущность и отличительные характеристики интерактивной презентации. Предложен усовершенствованный алгоритм проведения интерактивных презентаций за счет возможности выбора режима идентификации студента (слушателя презентации) и использования интерактивного опроса для улучшения качества презентаций. Предложенный функционал поможет увеличить количество вопросов от студентов к преподавателю за счет анонимного режима идентификации, а также поможет преподавателям наладить обратную связь с аудиторией за счет интерактивного опроса, что увеличит качество использования интерактивных презентаций. В статье предложен усовершенствованный алгоритм проведения ИП с обратной коммуникацией, основанный на использовании обратной связи и режиме идентификации. С помощью усовершенствования были улучшены такие характеристики, как выбор режима идентификации слушателя презентации; использование обратной коммуникации с целью обеспечения онлайн-взаимодействия между студентами и преподавателем. Авторами был сделан вывод о том, что за счет обратной коммуникации студенческая аудитория может донести свое мнение или задать вопрос преподавателю, а посредством выбора режима идентификации каждый студент может определять степень анонимности и почувствовать безопасность в процессе формирования отзывов и вопросов к лектору.

Ключевые слова: **веб-приложение, доклад, лекция, экология, познавательная деятельность, интерактивные презентации**

Актуальность исследования определяется интерактивными методами обучения в заведениях высшего образования, которые сегодня получают все большее распространение. Способ обучения с активным привлечением студентов более эффективен в овладении профессиональными компетентностями. Требования сегодняшнего дня предусматривают, что в высшем учебном заведении человек не только получает образование, но и социализируется, окончательно формируется как личность. Чтобы успешно развивать познавательные процессы в учебной деятельности, необходимо искать более современные средства и методы обучения. Использование интерактивных средств обучения с их огромными возможностями является одним из таких средств [1].

Интерактивная форма представления обучающей информации наиболее актуальна на сегодняшний день в связи с компьютеризацией процесса обучения. С популяризацией быстро развивающихся компьютерных технологий начался поиск новых методов преподавания и обучения. Эта деятельность связана с созданием и использованием медиасообщений, социальной коммуникацией посредством информационных носителей, а также анализом и синтезом информации и использованием средств и методов ИТ [2].

Интерактивное обучение (далее – *ИО*) – это специальная форма организации познавательной деятельности, позволяющая осуществить взаимодействие преподавателя и студента, студента и компьютера, выявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению занятий [3]. Она обеспечивает преподавателю возможность для информационной поддержки; иллюстрирования; использования разнообразных упражнений; экономии времени и материальных средств; расширения образовательного пространства урока. Благодаря использованию ИО у студентов наблюдается концентрация внимания; включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной; более быстрое и глубокое восприятие материала; повышение интереса к изучению предмета; рост мотивации к обучению. От преподавателя зависит организовать учебный процесс посредством ИО таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания [4].

Интерактивное обучение является эффективным методом формирования соответствующих жизненных и профессиональных компетенций [5]. К таким компетентностям, в частности, относятся навыки подавать результат в различных видах и формах, способность к эффективной работе в группах, толерантность и эмоциональная уравновешенность, высокая социальная активность, конкурентоспособность в социально-экономической деятельности, высокий уровень владения знаниями в области современной информатики, получение информации из различных источников, критическое осмысление полученной информации, ее сохранение, анализ и использование, гибкость и умение применить знания в нестандартных условиях. Однако на первом плане все-таки остаются основные профессиональные компетентности: качественная базовая подготовка в рамках модели общеразвивающего высшего образования, стремление к постоянному обновлению знаний и умений в профессиональной сфере.

Многие педагоги задаются вопросом, как разнообразить свои занятия, как не упустить внимания студентов, как привычный материал донести до своих слушателей с учетом использования технологий, которые они только начали изучать. В помощь преподавателю в этом вопросе подойдут интерактивные презентации (далее – *ИП*).

Преподаватель может превратить ИП в способ привлечения студентов в образовательную деятельность. Причем презентация может стать своеобразным планом занятия, его логической структурой, то есть может быть использована на любом этапе занятия или любом виде занятия, будь то изучение нового материала или закрепление, контроль знаний или домашнее задание и т. д.

Целью исследования является анализ сущности, отличительных характеристик и вероятности создания интерактивной презентации, а также определение возможности повышения качества проведения интерактивных презентаций за счет улучшения обратной связи и вовлеченности аудитории в процессе презентации материалов.

Задачи исследования:

– осуществить анализ сущности, отличительных характеристик и возможности создания интерактивной презентации;

– осуществить сравнительный анализ подходов к проведению презентаций;

– определить возможности повышения качества проведения интерактивных презентаций за счет улучшения обратной связи и вовлеченности аудитории в процесс презентации материалов.

Методы, которые были применены при исследовании использования ИП в обучении студентов:

– метод анализа научно-методической литературы – для определения сущности, отличительных характеристик и возможностей создания интерактивной презентации;

– метод сравнительного анализа – при осуществлении сравнительного анализа подходов к проведению презентаций;

– метод алгоритмизации – при создании усовершенствованного алгоритма проведения ИП;

– метод обобщения – при формировании выводов исследования.

Новизна исследования заключается в предложении усовершенствованного алгоритма проведения интерактивных презентаций за счет возможности выбора режима идентификации студента и использования интерактивного опроса для улучшения качества презентаций.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении сущности, отличительных характеристик и возможностей создания интерактивной презентации.

Практическая значимость исследования состоит в распространении опыта создания и применения в образовательном процессе интерактивной презентации, что будет интересно педагогам-практикам.

1. Теоретико-методологические основы использования и создания интерактивной презентации как интерактивного метода обучения

Согласно Н.В. Сидаковой [6], интерактивная презентация (ИП) – это презентация, порядок выполнения которой определяется выбором экранного объекта, каждому из которых (текст, изображение, кнопка, графическая форма) может соответствовать действие, исполняемое при клике на объект, благодаря чему для ИП характерно свойство мотивировать пользователя и поддерживать в нем заинтересованность учебным материалом [7].

ИП используются как иллюстративное средство во время лекций практических или занятий. В ходе самостоятельного обучения они могут выступать в роли «умного учебника», партнера или даже учителя. Поэтому важно, чтобы они отражали индивидуальные принципы обучения и основные виды деятельности преподавателя. Все знания, навыки и установки, которые должен приобрести человек, определяются как цели исполнения ИП. Точная конкретизация целей деятельности важна с точки зрения формулирования общеобразовательных целей, например, всего цикла презентации. Это имеет большое значение при оценке всего процесса обучения и позволяет сверить предположения с реальной ситуацией после завершения презентации. Содержание ИП отражает материальные и предполагаемые образовательные цели. Поэтому желательно, чтобы их реализация основывалась на основных положениях дидактического проектирования. Планирование и проектирование обучения чаще всего направлено на поддержку индивидуального обучения.

Опыт применения ИП в учебном процессе подчеркнул несомненные преимущества этого вида обучения:

– интеграция гипертекста (использование гиперссылок) и мультимедиа (объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов) в единую презентацию позволяет сделать изложение учебного материала системным, ярким и убедительным;

– сочетание устного лекционного материала с демонстрацией слайда-фильма позволяет сконцентрировать внимание студентов на особо важных моментах учебного материала [7].

В случае ИП их создатели могут в любое время изменить содержание, форму и способ передачи информации. Возможность вносить изменения чрезвычайно ценна для преподавателей. Меняются образовательные программы, появляется информация о новых открытиях и изобретениях, преподаватели приобретают новый опыт, наконец, меняются и сами студенты.

Презентации могут объединять множество компонентов, включая любые компьютерные программы и другие презентации. Таким образом, термин ИП указывает на возможность модификации этого носителя преподавателем.

Термин «интерактивная презентация» часто понимают в очень узком смысле, имея в виду последовательные слайд-шоу (экраны), подготовленные, например, с помощью программы Power Point, входящей в состав офисного пакета Microsoft Office. Очень динамичное развитие этой пакетной и конкурентоспособной продукции привело к тому, что качество ИП ничем не отличается от коммерческих продуктов (при условии надлежащего участия преподавателей в их подготовке).

Средства программирования, такие как HTML-редакторы и офисные пакеты, позволяют создавать ИП, учитывающие когнитивные возможности, предпочтения пользователя и диагностирующие уровень знаний и навыков. Большинство программ, используемых для создания образовательных носителей (Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Macromedia Dreamweaver, Open Office, NVU, Moodle и другие), имеет богатые справочные системы, версии на русском языке, а также конструкторы и шаблоны презентаций. Богатая литература и легкий доступ к программному обеспечению позволяют любому желающему быстро освоить основы создания ИП.

Информационная структура ИП формируется, прежде всего, наполненным содержанием, обусловленным специфической структурой учебного материала. Возраст студента также имеет значение, поскольку определяет уровень абстракции и сложности обсуждаемых вопросов.

Форма общения (образ, звук, действие) влияет на способ реализации, вынуждая использовать конкретные механизмы. За счет принятия определенного стиля и формата компонентов ИП предполагаются ее форма и отдельные порции информации. То, что можно показать в коротком видеоролике, зачастую требует множества слайдов при использовании текста и графики.

Механизм гипертекста позволяет реализовать различные структуры навигации. Презентации, используемые преподавателем на занятиях, характеризуются очень простой структурой. В соответствии с принятым ходом урока излагаются последующие части материала. Умелое использование преподавателем гипертекста позволяет объединить множество веб-источников в один документ. Студенты получают пакет интернет-адресов, которые являются ссылками на веб-сайты, содержащие ценные материалы. Преподавателю необязательно делать ИП самостоятельно, достаточно показать учащимся последовательность веб-сайтов, чтобы интересно проиллюстрировать любую тему. Такая презентация существует только «здесь и сейчас», но можно сохранять просмотренные страницы и использовать их повторно, как обычную презентацию.

При самостоятельном обучении принцип индивидуализации реализуется благодаря использованию гипертекстовой навигационной структуры. Учащийся регулирует параметры сообщения, регулируя интенсивность стимулов до уров-

ня, обеспечивающего наилучшее восприятие. Он выбирает предпочитаемую ему форму общения. Он использует только контент, о котором не знает. Определяет уровень сложности самостоятельно, без дополнительных пояснений.

Интерактивные презентации можно классифицировать по различным критериям, но с учетом их использования в учебно-методическом процессе разделение по способам взаимодействия с реципиентом представляется оправданным. Данная классификация делит ИП на две группы: используемые преподавателем во время занятий (взаимодействие через преподавателя) и используемые учениками самостоятельно [8].

Презентации, используемые на занятиях, становятся интерактивными, поскольку посредством диалога с преподавателем учащиеся влияют на форму учебного сообщения. Преподаватель подстраивает темп и степень сложности под конкретную группу. Если определенные вопросы требуют разъяснения или расширения, отображаются скрытые слайды, которые не будут показаны в другой группе. Поэтому можно сказать, что взаимодействие с презентацией происходит, но через преподавателя.

В преподавании чаще всего используются *последовательные презентации.* Для них характерна весьма упрощенная структура навигации, перемещение между частями материала осуществляется с помощью вариантов «вперед» и «назад».

Быстрый доступ к отдельным слайдам возможен через отдельное оглавление – домашнюю страницу. В этом решении каждый слайд содержит гиперссылку на оглавление, по которой можно перемещаться по всей структуре презентации. Эта структура также используется в презентациях, предназначенных для отдельных получателей.

Многотрековая презентация применяется в группах с разной содержательной подготовкой. В нем преобладает последовательная структура с возможностью выбора конкретного пути (трека), адаптированного к потребностям конкретных людей или групп.

Учебная программа по многим предметам носит спиральный характер, когда, например, изучают процедуры, определяющие порядок выполнения операций, а затем эта тема появляется и в последующие годы, только уровень сложности увеличивается и вводится новый контент.

При подготовке ИП, иллюстрирующей вопросы последовательности действий, можно спланировать общее вступление, а затем выбрать соответствующий путь в зависимости от аудитории. Отстающим студентам предлагаются темы предыдущих занятий. Наиболее талантливые в соответствии с критерием отличной оценки могут выйти за рамки содержания учебной программы, решая более сложные задачи.

Каждую последовательную ИП можно автоматизировать, например, добавив закадровый комментарий, задав время, через которое произойдет переход к следующему слайду. Такая ИП станет своеобразным дидактическим фильмом. Однако если преподаватель намерен использовать какой-либо дидактический фильм, то обычно лишь его фрагмент содержит информацию, необходимую для достижения принятых целей учебного раздела. Оставшееся время – более или менее обширное вступление и заключение [9].

В целях достижения принятых целей педагог должен проверить, достигнуты ли они. После самой важной части ИП он может остановить показ. Затем он задает вопросы, касающиеся понимания конкретного содержания. В обоснованных случаях он повторяет определенный фрагмент или, в зависимости от ситуации (хода взаимодействия), останавливает показ на определенной сцене, чтобы сделать пометки или рисунки. Поскольку учащиеся взаимодействуют с дидактическим фильмом через преподавателя, они могут аналогичным образом использовать автоматическое последовательное представление.

Современные информационные технологии предлагают множество инструментов для демонстрации ИП. Видеопроекторы позволяют демонстрировать презентации на большом экране. Появились программы, передающие изображение с монитора преподавателя на гаджеты студентов. Примером может быть совместное заполнение таблицы результатами экспериментов. Таблица находится на компьютере преподавателя, но студенты имеют к ней удаленный доступ.

Если ИП, имеет гиперссылки, например, на веб-сайты, ее называют *автономной презентацией* – с условным доступом к сети. Данное решение позволяет расширить содержание, включенное в презентацию. При отсутствии подключения к сети продукт остается полностью функциональным, но не использует все доступные возможности. Однако для корректной работы (обновление баз, загрузка свежей информации, работа блока управления и т. д.) требуется доступ к сети.

ИП, используемые в процессе дистанционного обучения или самообразования, строятся с учетом основной цели обеспечения эффективности обучения, сопоставимой или большей, чем при стационарном обучении. Это требование можно выполнить, снабдив ИП средствами и механизмами, отражающими отдельные звенья учебной единицы и имитирующими ряд действий преподавателя.

Сегодня существует множество инструментов и платформ, помогающих создать ИП. Вот несколько самых популярных [10]:

Prezi Prezi – это онлайн-платформа для создания презентаций, позволяющая добавлять интерактивные элементы, такие как анимации, зум и перемещение между слайдами. Она предлагает широкий выбор шаблонов и возможность совместной работы над презентациями.

Mentimeter Mentimeter – это интерактивный инструмент для презентаций, позволяющий создавать опрос, викторины и обратную связь в реальном времени. Он помогает увеличить участие аудитории и сделать презентации более интерактивными.

Nearpod Nearpod – это платформа для создания интерактивного обучения, включающая интерактивные слайды, виртуальные экскурсии, викторины и многое другое. Она отлично подходит для образовательных презентаций.

PowerPoint. Несмотря на то, что PowerPoint может показаться устаревшим, он все еще предлагает различные возможности создания интерактивных презентаций, включая вставку видео, анимацию и слайды.

Google Slides Google Slides – это бесплатный инструмент для создания презентаций, поддерживающий вставку видео, анимации и интерактивного контента. Он предлагает возможность совместной работы и редактирования презентаций в реальном времени.

Особое распространение получает самостоятельная ИП студентов, дающая возможность дистанционного участия в различных научных мероприятиях (конференциях, форумах, симпозиумах и т. п.). Преподаватели поощряют студентов к заочному участию в научных мероприятиях, где презентации проводятся в интерактивном формате, в их веб-обсуждениях [11].

Целесообразность использования именно метода ИП обусловлена тем, что процесс их подготовки и представления способствует не только развитию умений говорения, чтения, аудирования и письма, но и обучает логическому мышлению, развивает навыки организации речи, его логического построения и структурирования, формулирование целей, изложение выводов, обучает разным приемам получения и передачи информации. Такая форма самостоятельной продуктивной деятельности, как презентация, предполагает готовность и стремление сотрудничать с другими, способствует усовершенствованию навыков ведения конструктивной коммуникации с партнерами, развитию творческого потенциала, информационной компетентности [6].

2. Возможности повышения качества проведения интерактивных презентаций преподавателем

В настоящее время презентации являются достаточно мощным инструментом, который может использоваться для обучения студентов. Поэтому важно повысить качество проведения презентаций для усвоения материала или донесения нужной информации более качественно. Презентации проводятся как перед живой аудиторией, так и в сетях с помощью современных средств коммуникации. Именно поэтому достаточно важно подобрать подход к каждому слушателю (студенту), ведь каждый может потерять интерес к презентации вскоре после запуска. Это, как правило, презентации, в которых отсутствует «взаимодействие», когда преподаватель постоянно играет ведущую роль и не дает возможности аудитории реально участвовать в них [12].

Большинство презентаций используют обычный подход к их проведению с помощью слайдов и текста. Параллельно с презентацией преподаватель зачитывает текст из слайдов. Этот подход не включает никакого взаимодействия со слушателями, что может привести к потере интереса и внимания. Также он не обеспечивает никакого равенства между преподавателем и студентами и не приводит к открытой обратной связи. Все эти недостатки делают подход устаревшим и некачественным. К преимуществам можно отнести простоту такого подхода как в реализации, так и в использовании [13].

Одним из известных подходов к проведению презентаций является предоставление возможности слушателям (студентам) управлять содержимым презентации. Данный подход позволяет студенту самостоятельно выбирать информацию, транслируемую на экране, и студенты могут больше сконцентрироваться на важной для них информации и вернуться к ней в любой момент. Этот подход также поможет снизить количество вопросов, уже рассматривавшихся в рамках презентации, что положительно повлияет на внимание и заинтересованность аудитории. Такой подход активно используется для проведения онлайн-презентаций. Однако он не обеспечивает никакого улучшения во взаимодействии между преподавателем и аудиторией, что является одной из актуальных задач ИП.

Одним из перспективных подходов является проведение ИП. Опрос аудитории может проводиться для динамического получения статистических данных, необходимых преподавателю для демонстрации презентации, или для проверки качества усвоения материала, что достаточно важно для учебных мероприятий. Подход обеспечивает эффективное взаимодействие и двустороннюю связь между преподавателем и аудиторией, а также равенство позиций преподавателя с аудиторией, что важно для заинтересованности и удержания внимания слушателей [7].

На основе анализа подходов к проведению презентаций можно выделить следующие основные характеристики качества подходов к проведению презентаций: донесение информации; равенство позиций; открытая обратная связь; получение статистических данных; простота; вовлеченность аудитории; взаимодействие с аудиторией.

Результаты анализа подходов к проведению презентаций по основным характеристикам изображены в табл. 1.

Таблица 1

Анализ подходов к проведению презентаций
по основным характеристикам

	Выступление с помощью слайдов	Управление содержимым	Интерактивная презентация
Донесение информации	Да	Да	Да
Равенство позиций	Нет	Да	Да
Обратная связь	Нет	Нет	Нет
Статистические данные	Нет	Нет	Да
Простота	Да	Да	Нет
Взаимодействие с аудиторией	Нет	Нет	Да
Вовлеченность аудитории	Нет	Нет	Нет

Как видно из табл. 1, ИП обладает высоким качеством проведения презентаций среди других в части равенства позиций и взаимодействия с аудиторией. Среди недостатков подхода следует отметить отсутствие обратной связи и сложность в реализации и использовании, а также недостаточную вовлеченность аудитории.

Классический алгоритм проведения презентации включает следующие основные шаги [12]:

1. Запуск презентации.
2. Отображение слайда.
3. Переключение слайда до тех пор, пока не отобразится последний слайд.
4. Выключение презентации.

Проведение ИП предусматривает организацию взаимодействия преподавателя с аудиторией. Процесс взаимодействия должен происходить после отображения слайда и только в том случае, если этот слайд предполагает взаимодействие, если нет, то после выступления слайд переключается. Поэтому алгоритм проведения ИП включает такие шаги, как:

1. Загрузка презентации.
2. Запуск режима презентации.
3. Отображение слайда.

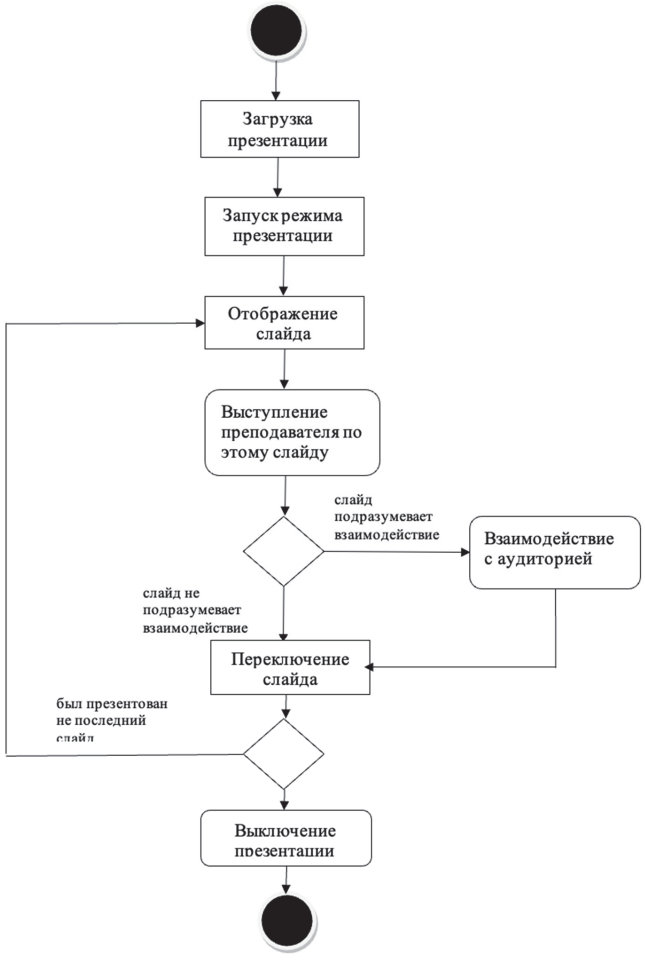


Рис. 1. UML-диаграмма активности проведения интерактивной презентации

4. Выступление преподавателя по этому слайду.
5. Если слайд подразумевает взаимодействие, то происходит взаимодействие между преподавателем и аудиторией.
6. Переключение слайда.
7. Если был представлен не последний слайд, то перейдем в пункт 3. Иначе – в пункт 8.
8. Выключение презентации.

UML-диаграмма активности проведения интерактивной презентации показана на рис. 1.

Одним из важных этапов проведения ИП является взаимодействие с аудиторией, благодаря чему обеспечивается связь преподавателя и аудитории. Обычно взаимодействие обеспечивается путем создания вопросов к аудитории. Это может быть опрос или любая информация, которую следует донести до слушателей. Из-за отсутствия обратной связи ИП не могут быть достаточно эффективными, поскольку преподаватель никак не может получить вопрос или мнение каждого из студентов.

Поэтому с целью улучшения качества проведения презентаций целесообразно добавить в процесс проведения ИП возможность создавать слайды с обратной коммуникацией, то есть слайды, позволяющие студентам оставить отзыв, задать вопрос или уточнить информацию, касающуюся презентации. Добавить такую возможность предлагается на том же уровне с типичным взаимодействием преподавателя и аудитории. Для этого нужно проверять тип взаимодействия, предусмотренного каждым слайдом.

Вовлеченность аудитории можно улучшить за счет предоставления возможности студентам взаимодействовать с презентацией, не идентифицируя себя, добавления возможности каждому студенту выбирать режим идентификации (анонимно или публично) при взаимодействии с преподавателем. В случае анонимного режима идентификации преподаватель и другие слушатели не будут знать автора вопроса или отклика, а в случае публичного, наоборот, каждый будет видеть имя автора. Такой функционал улучшит вовлеченность аудитории, а именно – позволит каждому студенту определять степень анонимности и создаст ощущение безопасности в процессе формирования отзывов и вопросов к лектору. Усовершенствованный алгоритм проведения ИП будет включать следующие шаги:

1. Отображение слайда презентации, предусматривающего любое взаимодействие на экране.
2. Если тип взаимодействия, предусматривающий такой слайд, это вопрос студентов к преподавателю, то перейти к пункту 8.
3. Отображение на экране вопроса преподавателя к аудитории, поставленного при создании презентации.
4. Ответ на вопросы каждым студентом с помощью собственного девайса (смартфона, планшета, ноутбука).
5. Обработка каждого ответа и вывод на слайд результатов в виде, выбираемом при создании презентации.
6. Сохранение всех результатов опроса такого слайда для дальнейшего использования преподавателем.
7. Конец алгоритма, перейти к пункту 1 (следующему слайду).
8. Предоставление возможности выбрать режим идентификации каждому студенту с помощью девайса (публичный или анонимный).
9. Предоставление возможности создать интересующий каждого из студентов вопрос или предоставить отзыв к выступлению преподавателя с помощью девайса.
10. Запись всех вопросов в список.
11. Если студентом был выбран публичный режим идентификации, то на слайде отображается имя и фамилия автора вопроса. Если студент выбрал анонимный режим идентификации, то имя не отображается на слайде.
12. Отображение на слайде вопроса преподавателю или отзывов, отправленных каждым слушателем.
13. Получение ответа от преподавателя на этот вопрос.
14. Удаление вопроса из списка.
15. Если в списке еще есть вопросы, то перейдем в пункт 12.
16. Перейти к шагу 7.

Таблица 2

Анализ классического и усовершенствованного алгоритмов
по основным характеристикам

Характеристика	Классический алгоритм	Усовершенствованный алгоритм
Донесение информации	Да	Да
Равенство позиций	Да	Да
Обратная связь	Нет	Да
Статистические данные	Да	Да
Простота	Нет	Нет
Взаимодействие с аудиторией	Да	Да
Вовлеченность аудитории	Нет	Да

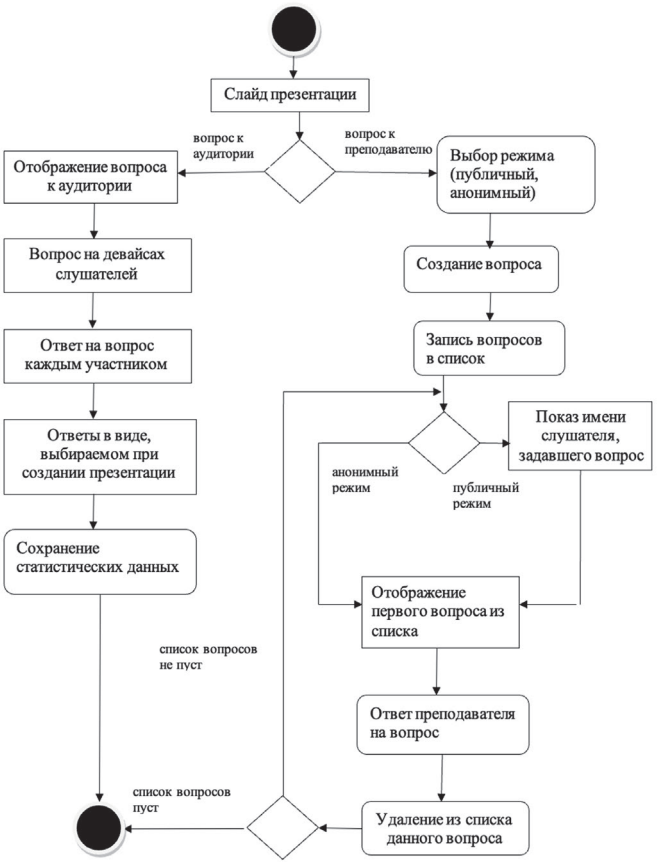


Рис. 2. UML-диаграмма активности процесса усовершенствованной обратной коммуникации между преподавателем и аудиторией

UML-диаграмма активности процесса усовершенствованной обратной коммуникации между преподавателем и аудиторией представлена на рис. 2.

Ожидаемым эффектом процесса проведения презентаций можно считать донесение или усвоение информации или материала, равенство позиций, обратную связь, сохранение статистических данных, простоту использования, взаимодействие с аудиторией и вовлеченность слушателей.

С целью исследования качества предложенного усовершенствованного алгоритма проведения ИП были проанализированы два типа презентаций: 1) по классическому алгоритму ИП; 2) по усовершенствованному алгоритму ИП.

Результаты анализа классического и усовершенствованного алгоритмов для проведения ИП по основным характеристикам отображены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, качество проведения ИП по усовершенствованному алгоритму повышается за счет наличия эффективной обратной связи и вовлеченности слушателей.

Интерактивная презентация превращает обычное занятие в увлекательное и информативное, к которому легко приобщаются студенты. Интерактивные презентации, поддерживающие процесс обучения, могут повлиять на достижение непосредственных и долгосрочных результатов. При их использовании в рамках учебных модулей, как и при использовании традиционных средств, учитываются требования отдельных принципов обучения, специфика данного средства. Использование ИП в учебном процессе в большей или меньшей степени основано на том, что презентации берут на себя определенные функции преподавателя.

В статье предложен усовершенствованный алгоритм проведения ИП с обратной коммуникацией, основанный на использовании обратной связи и режиме идентификации. С помощью усовершенствования были улучшены такие характеристики, как выбор режима идентификации слушателя презентации; использование обратной коммуникации с целью обеспечения онлайн-взаимодействия между студентами и преподавателем.

За счет обратной коммуникации студенческая аудитория может донести свое мнение или задать вопрос преподавателю, а посредством выбора режима идентификации каждый студент может определять степень анонимности и почувствовать безопасность в процессе формирования отзывов и вопросов к лектору.

Предложенный функционал увеличит количество вопросов от студентов к преподавателю за счет анонимного режима идентификации, а также поможет преподавателям наладить обратную связь с аудиторией за счет интерактивного опроса, что увеличит качество проведения ИП.

Библиографический список

1. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Korotkova A.L., Lyitkina N.L., Nasipov I.S., Khaliullina A.G. Research of students' cognitive activity. *Espacios*. 2017; Vol. 38, № 60: 32.
2. Abduvakhidov A.M., Mannapova E.T., Akhmetshin E.M. Digital development of education and universities: global challenges of the digital economy. *International Journal of Instruction*. 2021; Vol. 14, № 1: 743–760.
3. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
4. Kirillova E., Merzon E., Akhmetshin E., Kozachek A. Benefits of applying digital communication technologies in educational activities of modern universities. *Proceedings of the 2024 Communication strategies in digital society seminar (ComSDS). – IEEE*. 2024: 70–74.
5. Ермакова Т.И., Ивашкин Е.Г. *Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения*: учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2013.
6. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015; № 1 (10): 143–145.
7. Господинова Д.Г., Трифонова М.Д. Интерактивные презентации – средство создания тестов в современной образовательной среде. *Успехи современного естествознания*. 2011; № 8: 162–163.
8. Левашова Е.А. Интерактивные презентации в образовании. *Традиции и инновации в сфере художественного образования и культуры*: материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020: 66–71.
9. Василенко С.В. *Эффектная и эффективная презентация*: практическое пособие. Москва: Дашков и К., 2009.
10. Катханова Ю.Ф., Корзинова Е.И., Игнатьев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2018; № 4 (228): 51–59.
11. Муромцева А.В. *Искусство презентации. Основные правила и практические рекомендации*. Москва: Флинта, Наука, 2014.
12. Грибан О.Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций. *Историко-педагогические чтения*. 2016; № 20 (3): 23–32.
13. Губина Т.Н. Мультимедиапрезентации как метод обучения. *Молодой ученый*. 2012; № 3: 345–347.

References

1. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Korotkova A.L., Lyitkina N.L., Nasipov I.S., Khaliullina A.G. Research of students' cognitive activity. *Espacios*. 2017; Vol. 38, № 60: 32.
2. Abduvakhidov A.M., Mannapova E.T., Akhmetshin E.M. Digital development of education and universities: global challenges of the digital economy. *International Journal of Instruction*. 2021; Vol. 14, № 1: 743-760.
3. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
4. Kirillova E., Merzon E., Akhmetshin E., Kozachek A. Benefits of applying digital communication technologies in educational activities of modern universities. *Proceedings of the 2024 Communication strategies in digital society seminar (ComSDS). – IEEE*. 2024: 70-74.
5. Ermakova T.I., Ivashkin E.G. *Provedenie zanyatij s primeneniem interaktivnyh form i metodov obucheniya*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet im. R.E. Alekseeva, 2013.
6. Sidakova N.V. Prezentaciya kak odna iz form interaktivnogo obucheniya. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2015; № 1 (10): 143-145.
7. Gospodinova D.G., Trifonova M.D. Interaktivnye prezentacii – sredstvo sozdaniya testov v sovremennoj obrazovatel'noj srede. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2011; № 8: 162-163.
8. Levashova E.A. Interaktivnye prezentacii v obrazovanii. *Tradicii i innovacii v sfere hudozhestvennogo obrazovaniya i kul'tury*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 66-71.
9. Vasilenko S.V. *`Effektnaya i `effektivnaya prezentaciya*: prakticheskoe posobie. Moskva: Dashkov i K., 2009.
10. Kathanova Yu.F., Korzinova E.I., Ignat'ev S.E. Vizualizaciya uchebnoj informacii kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 4 (228): 51-59.
11. Muromceva A.V. *Iskusstvo prezentacii. Osnovnye pravila i prakticheskie rekomendacii*. Moskva: Flinta, Nauka, 2014.
12. Griban O.N. Primenenie uchebnyh prezentacij v obrazovatel'nom processe: vidy, `etapy i struktura prezentacij. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. 2016; № 20 (3): 23-32.
13. Gubina T.N. Mul'timediaprezentacii kak metod obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 3: 345-347.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-197-199

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Foreign Languages Department, Military Educational Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Kirgintseva N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Foreign Languages Department, Military Educational Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: natalysn@yandex.ru*

ANDRAGOGICAL APPROACH TO IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY UNIVERSITY. The article presents features of teaching a foreign language to representatives of the adult audience of a military educational organization. It is shown that compliance with the principle of variability, according to which the content of education varies depending on the age, individual abilities and level of development of students is not yet fully implemented in military universities. The relevance of the andragogy approach aimed at realizing the continuity of education and improving the quality of the learning process, taking into account the personal and age characteristics of students, through the choice of age-appropriate teaching methods is considered. The basic principles of andragogy that contribute to the choice of optimal forms and methods of teaching adults are analyzed. The practical significance of the method of abstract commenting, which is one of the most effective methods in improving the quality of foreign language teaching for adults studying at a military university is presented. The authors conclude that, following the principles of the andragogical approach, it can be stated that the method of abstract commenting develops the communicative skills of students and increases their cognitive activity, which in turn ensures an increase in the quality of their teaching of a foreign language.

Key words: **foreign language, continuity of education, principle of variability, individual and age characteristics, military professional training, quality of education, andragogy approach, category of students, method of abstract commenting**

Т.В. Ларина, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Н.С. Киргинцева, *канд. пед. наук, доц., проф., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: natalysn@yandex.ru*

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье представлены особенности обучения иностранному языку представителей взрослой аудитории военной образовательной организации. Показано, что соблюдение принципа вариативности, согласно которому содержание обучения варьируется в зависимости от возраста, индивидуальных способностей и уровня развития обучающихся, еще не в полной мере реализуется в военных вузах. Рассматривается актуальность андрагогического подхода, направленного на реализацию непрерывности образования и повышение качества процесса обучения с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, через выбор адекватных возрасту методов обучения. Проанализированы основные принципы андрагогики, способствующие выбору оптимальных форм и методов обучения взрослых. Представлена практическая значимость метода реферативного комментирования, который является одним из наиболее эффективных в повышении качества обучения иностранному языку взрослых обучающихся в военном вузе.

Ключевые слова: **иностранный язык, непрерывность образования, принцип вариативности, индивидуальные и возрастные особенности, военно-профессиональная подготовка, качество образования, андрагогический подход, категория обучающихся, метод реферативного комментирования**

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время большое внимание уделяется состоянию образования и перспективам его развития, от которого зависит как высокий профессиональный, общекультурный и образовательный уровень населения России, так и безопасность и социальная стабильность российского народа. На современном этапе государственная образовательная политика в России, являясь приоритетной сферой, направлена на модернизацию системы как общего, профессионального, так и высшего образования. С появлением новой парадигмы образования, направленной на цифровизацию образовательного пространства, в военных образовательных организациях также происходит обновление научно-образовательной и методической деятельности. В военных вузах большое внимание уделяется повышению качества образования на основе внедрения различных образовательных технологий, активных методов и инновационных методик, расширению деятельности по интеграции знаний обучающихся из различных предметов (И.А. Алехин, Н.В. Волынкина, Л.В. Ковтуненко, Л.П. Костикова, В.Ф. Лазукин, О.Н. Склярова, Е.И. Мещерякова).

Однако осуществление принципа вариативности, согласно которому содержание обучения и воспитания должны варьироваться в зависимости от возраста, индивидуальных способностей и уровня развития обучающихся, реализуется в военных образовательных организациях не в полной мере. Соблюдение принципа вариативности даст возможность педагогическим коллективам военных вузов найти наиболее действенные и результативные формы и методы, обеспечивающие самореализацию обучающихся, а также возможность преподавателям внедрять в образовательный процесс различные педагогические методы и частные методики (В.Я. Аверкин, А.Г. Асмолов, В.Н. Коновальчук, И.А. Лыкова, В.А. Сластенин, И.А. Синицина).

Как показывает практика работы в военном вузе, разработка, внедрение и совершенствование различных педагогических технологий, современных методик и методов обучения на основе обновленного содержания образования повысят качество и эффективность функционирования образовательных программ и будут способствовать существенным положительным изменениям в развитии теории военной педагогики и практики военно-профессиональной подготовки военных специалистов. Для этого необходимо не только практическое применение инновационных наработок, которые затем смогут воплотиться в результатах научных работ в области военной педагогики и психологии в образовательном процессе военных вузов, но и их научное обоснование. Для реализации вышеперечисленного прежде всего педагогам необходимо быть заинтересованными в том, чтобы как можно чаще разрабатывать и внедрять в образовательный процесс вариативные методы и технологии обучения и апробировать их в своей практической работе. Формирование профессионально-компетентной личности офицера, развитие качеств позитивного мышления и саморефлексии, способности принимать и понимать происходящее в соответствии с ситуацией – главные задачи при обучении военного специалиста. Тем не менее вхождение офицера в военно-профессиональную деятельность и его компетентность зависят от его настроенности на самообразование, самосовершенствование, саморазвитие, его устремленности на непрерывность образования. Безусловно, повышению качества военно-профессиональной подготовки курсантов и слушателей в системе военного образования также способствует обеспечение преемственности образовательных программ довузовского, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Таким образом, соблюдение принципов вариативности, преемственности и непрерывности образования способствует повышению уровня качества образования.

Целью исследования настоящей статьи является обоснование необходимости учета возрастных особенностей обучающихся в военном вузе курсантов и слушателей, относящихся к взрослой категории. Неоспоримым является тот факт, что курсантам и слушателям, обучающимся по основным профессиональным образовательным программам специалитета и магистратуры, «необходимо на каждом последующем этапе обучения продолжать закрепление, расширение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые составляли содержание учебной деятельности на предшествующем этапе» [7]. Соответственно, соблюдение принципа вариативности, преемственности и непрерывности при обучении курсантов и слушателей будет способствовать развитию их индивидуальных способностей и раскрытию их личностного потенциала.

В целях достижения обозначенной цели необходимо решить следующие задачи:

– провести теоретический анализ андрагогического подхода и рассмотреть его характеристики и принципы, влияющие на успешность обучения иностранному языку;

– представить особенности содержания дисциплины «Иностранный язык» при обучении различных категорий обучающихся в военном вузе;

– показать метод «реферативного комментирования» и представить его сущностные и структурные характеристики.

Анализ научной литературы показал, что существует множество различных подходов к организации обучения иностранному языку: дифференцированный, компетентностный, когнитивный, индуктивно-сознательный и другие. Обучение

иностранному языку зависит не только от организации и содержания педагогического процесса, но и от учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей обучающихся. Так, при обучении детей школьного возраста «учитываются их индивидуальные и возрастные особенности (периодизация), в основе которой находятся стадии психического и физического развития обучающихся» [1–4]. Обучением взрослых с учетом их индивидуально-психологических особенностей и жизненного опыта занимается наука андрагогика [5]. Образовательный процесс взрослых обучающихся, главными характеристиками которого являются активная, ведущая роль самих обучающихся, по мнению ряда ученых, должен строится на основе андрологического подхода. Первые принципы андрагогического подхода (А. Капп, М. Ноулз) были сформулированы еще XIX веке, однако продолжают оставаться актуальными и сегодня.

Анализируя андрагогический подход, О.А. Суйкова обозначает, что он «служит основой для разработки теории образования взрослых, которая в новом формате охватывает социальную и профессиональную сферы жизнедеятельности взрослого человека; акцентирует внимание на специфичности целей, методов и способов обучения в разные возрастные периоды жизни человека, выделяет факторы развития и саморазвития на основе идей гуманизации образования и учета всех достижений наук о человеке; при этом выполняя гуманистическую функцию» [6].

Не вызывает сомнения утверждение о том, что важную роль в обучении иностранному языку взрослой аудитории играет их профессиональная сфера, и преподавателю необходимо акцентировать основное внимание на том, какие именно знания нужны взрослым обучающимся, где и с какой целью им необходимо применять эти знания для осуществления коммуникативного взаимодействия на иностранном языке. Выбирая необходимые методы, формы и средства для обучения иностранному языку взрослых обучающихся, преподаватель не должен забывать, что он имеет дело с особой категорией, где большое значение имеет создание психологического климата обучения.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлен метод реферативного комментирования, который при соблюдении принципов андрагогического подхода обеспечивает повышение качества обучения иностранному языку взрослых обучающихся в военных вузов.

Теоретическая значимость рассматриваемых вопросов в научной статье заключается в выявлении и рассмотрении оптимальных методов обучения иностранному языку курсантов и слушателей военных образовательных организаций с позиции андрагогического подхода.

Указывая на практическую значимость рассматриваемых методов, следует отметить, что их обоснование и апробация в процессе обучения иностранному языку курсантов и слушателей позволит сформировать у них необходимые компетенции, что будет способствовать повышению качества обучения данной категории обучающихся.

Анализ научных работ [4; 5; 6] и практический опыт работы показали, что в отличии от педагогики, где ведущую роль играет педагог, андрагогике присущи такие методы обучения, при которых преподаватель и обучающийся находятся на равных, и преподаватель призывает обучающихся к диалогу, организуя и регулируя ход занятия. При этом необходимо также учитывать и принципы андрагогики. Опираясь на исследование И.В. Рыжковой, которая, представила основные принципы андрагогики: принцип приоритетности самостоятельного обучения, принцип совместного обучения, принцип использования жизненного опыта, принцип индивидуального подхода, принцип рефлексивности, принцип востребованности результатов обучения, принцип системности и другие [7, с. 39–40], необходимо отметить, что знание важнейших принципов организации учебного процесса с позиции андрагогики позволит преподавателю правильно подойти к выбору основных форм и методов обучения взрослых. Однако даже при соблюдении андрагогических принципов существуют определенные трудности при выборе действенных методов в обучении взрослых, и это связано с тем, что любой «взрослый уже имеет определенные стереотипы, устоявшийся стиль жизни, определенный характер, собственные установки и т. д.» [8]. Здесь необходимо отметить, что подготовка обучающихся в военном вузе имеет свою специфику, которая проявляется в поведении и самосознании военного человека, в его стремлении к самостоятельности, самоорганизации и саморегулированию, проявлении и демонстрации своих способностей самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность. В основном курсанты и слушатели демонстрируют желание учиться. Но для того чтобы процесс обучения был наиболее эффективным, преподавателю необходимо «показать и доказать им необходимость в изучении той или иной дисциплины, обосновывая это тем, что они могут включить полученные знания в свою практическую деятельность» [8]. В соответствии с этим необходимо отметить, что наряду с другими задачами немаловажным является тот факт, что заинтересованный в качественной подготовке преподаватель иностранного языка любого учебного заведения, в частности преподаватель военного вуза, должен привить интерес к своей дисциплине с целью повышения интереса к изучению своей дисциплины на основе применения современных технологий, методов и методик.

Согласно ФГОС и рабочим программам дисциплины «Иностранный язык», главной целью обучения в военном вузе является развитие универсальной и военно-профессиональной компетенций, направленных на формирование и развитие академического и профессионального взаимодействия на иностранном языке; на привитие способности анализировать и учитывать особенности, присущие лингвокультурам других стран и народов и т. п. Данная цель является универсальной как для обучающихся гражданских, так и военных вузов, однако в связи с определенной спецификой содержание дисциплины в военном вузе имеет свои особенности. Содержание разделов, тем и вопросов при обучении иностранному языку курсантов, слушателей и адъюнктов соответствует их военно-профессиональной направленности. В курсе специалитета курсанты изучают формулы военно-профессионального речевого общения на иностранном языке, знакомятся с наименованиями и элементами вооружения, боевой техники, подразделений по различным родам войск, используемых в странах изучаемого языка. В рамках магистратуры происходит более детальное и глубокое изучение терминологии по организации, вооружению и тактике видов (родов) войск ВС страны изучаемого языка, слушатели знакомятся с боевыми документы различных уровней управления и инновациями в области военных технологий и вооружения страны изучаемого языка. Программа подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре реализуется в рамках образовательного компонента дисциплины «Иностранный язык». Основной целью освоения учебной дисциплины является формирование практических навыков коммуникативного иноязычного общения и развитие когнитивных и исследовательских умений сбора и обработки научной информации на иностранном языке, адъюнкты знакомятся с научной и научно-технической литературой на иностранном языке и представляют результаты своей научной деятельности в устной и письменной форме на иностранном языке [9].

При выборе форм и методов в обучении иностранному языку в военном вузе преподаватель обязательно ориентируется на категорию обучающихся, учитывая такие особенности, как учет индивидуальных особенностей, профессионально ориентированную направленность (специализацию), отбор и объём учебного материала, возможность выбора степени развертывания монологического высказывания, введение ситуаций осмысления, комплекс заданий для развития творческого мышления и саморефлексии. Опыт практической работы в военном вузе показал, что слушатели и адъюнкты, имеющие высокие офицерские звания, из-за своих индивидуальных (иерархических) особенностей порой с неохотой демонстрируют умения устного коммуникативного высказывания на иностранном языке. Таким образом, для слушателей и адъюнктов, изучающих иностранный язык в военном вузе, преподавателями разрабатываются и активно внедряются в образовательный процесс такие технологии, методики и методы обучения иностранному языку, которые позволяют обойти «острые углы» и стимулируют к раскрытию их потенциальных возможностей.

Одним из таких методов, доказавших свою эффективность, является «*метод реферативного комментирования*». Метод реферативного комментирования, являясь продуктом самостоятельной работы обучающихся, направлен на решение задач по развитию коммуникативной компетенции на основе монологического высказывания на заданную тематику в виде письменного сообщения и подготовки слайдового сопровождения. С целью последующего представления метода реферативного комментирования, успешно применяемого преподавателями кафедры при обучении иностранному языку взрослых обучающихся, необходимо дать краткое определение терминам, непосредственно входящим в состав данного словосочетания, а именно – дефинициям «реферирование» и «комментирование».

Различные источники определяют термин «реферирование» (от лат. reffere – «докладывать, сообщать») как процесс краткого изложения содержания оригинального текста. В словаре синонимов русского языка можно найти следующие значения слова «комментирование» – это интерпретирование, истолкование, объяснение, освещение, пояснение, разъяснение, растолкование.

Метод реферативного комментирования в той интерпретации, в которой он в последнее время применяется на кафедре иностранных языков, «имеет свои положительные результаты» [8]. Во-первых, стимулирует мыслительную деятельность обучающихся по изучаемой теме; во-вторых, расширяет словарный запас иноязычных слов и выражений, необходимых для чтения оригинальной профессионально направленной литературы; в-третьих, способствует развитию умений и навыков изучающего чтения на иностранном языке, направленного на понимание информации текста для последующего совершенствования лингвистической компетенции обучающихся.

Следовательно, рассмотренные определения и апробированный на практике метод позволили определить понятие «реферативное комментирование» как процесс освещения и уточнения основного содержания иноязычного текста посредством выделения формальных образцов (элементов концепта), обладающих определенным содержательным потенциалом. Необходимо отметить, что данный метод позволяет перевести обучающегося с позиции пассивного объекта в активно действующего субъекта. Определение сущности представленного метода дает основание представить его структуру. Метод реферативного комментирования состоит из трех этапов: подготовительный этап, закрепление изученного материала, собственно комментирование.

Подготовительный этап метода реферативного комментирования в основном основывается на принципе самообучения. Обучающимся задается общее направление на поиск и сбор необходимой информации в соответствии с изучаемой темой для последующего представления полученных результатов. В

ходе самостоятельного практического освоения иностранного языка на основе аутентичных материалов у обучающихся формируется творческое мышление, происходит развитие умений поиска, обработки и переработки иноязычной информации [10].

Закрепление изученного материала происходит как в процессе самостоятельной работы, так и совместно с преподавателем, которое направлено на освоение лексико-грамматического материала и анализ текстов профессиональной тематики. На данном этапе роль преподавателя трансформируется от носителя информации к информационному посреднику и тьютору.

Третьим, заключительным этапом является собственно комментирование подготовленной и представленной слайдовой презентации текста, на которой изображены ключевые слова, схемы и картинки по теме представления.

Подводя итог, следует отметить, что метод реферативного комментирования, активно применяемый в военном вузе, способствует достижению поставленных целей в обучении иностранному языку взрослой категории обучающихся и содействует развитию умений обучающихся, направленных на осуществление компрессии текста. Отличительной особенностью метода реферативного комментирования является то, что он способствует развитию самостоятельных действий обучающихся, раскрытию их потенциальных возможностей к осуществлению коммуникативного общения на иностранном языке, что вполне соответствует принципам андрагогического подхода, следуя которым можно констатировать, что метод реферативного комментирования развивает коммуникативные навыки обучающихся и повышает их познавательную активность, что, в свою очередь, обеспечивает повышение качества их обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. *Проблемы формирования личности*. Москва – Воронеж, 1995.
2. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1986.
3. Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б. и др. *Возрастная и педагогическая психология:* учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1979.
4. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. *Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских*. Москва: Русский язык, 1977: 5–12.
5. Змеев С.И. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ, 2007.
6. Суйкова О.А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2018; № 4 (37).
7. *Андрагогика: краткий курс лекций для студентов всех специальностей и направлений подготовки*. Составитель И.В. Рыжкова. Саратов, 2016.
8. Гладких В.В., Ларина Т.В., Баранова Л.М. и др. *Педагогические и лингводидактические исследования в сфере языкового военно-профессионального образования: тенденции развития и перспективы взаимодействия: В рамках научной школы «Инфолингвистическая система поликультурного образования»*: коллективная монография. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020.
9. Ларина Т.В. *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ* № 2022618985 Российская Федерация. *Программная реализация методики обучения английскому языку адъюнктов*: № 2022617842: заявл. 27.04.2022: опубл. 18.05.2022.
10. Будникова К.П., Ларина Т.В. Формирование лингвистической готовности обучающихся к информационно-аналитической деятельности как педагогическая проблема. *Траектория развития субъектов образовательного процесса*: материалы Международной научно-практической конференции. Воронеж: Издательство «ИСТОКИ», 2023: 123–126.

References

1. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoj koncepcii L.S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennyh issledovanij psihologii lichnosti. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva – Voronezh, 1995.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
3. Davydov V.V., Dragunova T.V., Itel'son L.B. i dr. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1979.
4. Nekotorye voprosy psihologii obucheniya rechi na inostrannom yazyke. *Psiholingvistika i obuchenie russkomu yazyku nerusskih*. Moskva: Russkij yazyk, 1977: 5-12.
5. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: PER S`E, 2007.
6. Sujkova O.A. Andragogicheskie principy v realizacii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2018; № 4 (37).
7. *Andragogika: kratkij kurs lekcij dlya studentov vseh special'nostej i napravlenij podgotovki*. Sostavitel' I.V. Ryzhkova. Saratov, 2016.
8. Gladkih V.V., Larina T.V., Baranova L.M. i dr. *Pedagogicheskie i lingvodidakticheskie issledovaniya v sfere yazykovogo voenno-professional'nogo obrazovaniya: tendencii razvitiya i perspektivy vzaimodejstviya: V ramkah nauchnoj shkoly «Infolingvisticheskaya sistema polikul'turnogo obrazovaniya»*: kollektivnaya monografiya. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr "Nauchnaya kniga", 2020.
9. Larina T.V. *Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM* № 2022618985 Rossijskaya Federaciya. *Programmnaya realizaciya metodiki obucheniya anglijskomu yazyku ad`yunktov*: № 2022617842: zayavl. 27.04.2022: opubl. 18.05.2022.
10. Budnikova K.P., Larina T.V. Formirovanie lingvisticheskoj gotovnosti obuchayuschihsya k informacionno-analiticheskoj deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema. *Traektoriya razvitiya sub`ektov obrazovatel'nogo processa*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Izdatel'stvo «ISTOKI», 2023: 123-126.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-199-202

***Mirzoeva A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of School of Business and International Proficiency, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: business@inno.mgimo.ru*

THE ABILITY OF A MANAGER TO CREATE CROSS-FUNCTIONAL TEAMS AS A REQUEST FOR A NEW "KNOWLEDGE ECONOMY". The article notes that in the context of the development of the "knowledge economy", the manager is required to know and master the mechanisms of intellectual management. Every modern manager must be on top of the new market situation and be able to respect the interests of the company and clients. The author notes that one of the factors for solving the assigned problems is the need to develop in a modern manager the ability to use the principle of cross-functionality in management practice and to acquire the skill of creating cross-functional teams to solve current problems. The author conveys an understanding of the principle of cross-functionality using drawings and the table method. In conclusion, it is emphasized that the leader's transmission of cross-functional principles and corresponding values will lead the team to cohesion and a favorable internal team environment. At the same time, the degree of effectiveness of the manager is determined through the achievement of team productivity, employee satisfaction, productivity and other factors that can be identified using the necessary tools of tests and tasks.

Key words: **education, digitalization, technology, pedagogical design, teacher-designer, synergy, combination, knowledge economy**

***А.М. Мирзоева,** канд. пед. наук, директор Школы бизнеса и международных компетенций ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: business@inno.mgimo.ru*

СПОСОБНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ К СОЗДАНИЮ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМАНД КАК ЗАПРОС НОВОЙ «ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ»

В статье отмечено, что в условиях развития «экономики знаний» от руководителя требуется знание и владение механизмами интеллектуального менеджмента. Каждый современный руководитель должен быть в тренде новой рыночной ситуации, уметь соблюдать интересы компании и клиентов. Одним из факторов решения поставленных задач автор отмечает необходимость формировать у современного руководителя способность использовать в практике управления принцип кросс-функциональности и приобретение навыка создания кросс-функциональных команд для решения актуальных задач. Понимание принципа кросс-функциональности автор передает с помощью рисунков и метода таблиц. В заключение подчеркивается, что владение руководителем кросс-функциональными принципами и соответствующими им ценностями приведет коллектив к сплоченности и благоприятной внутренней командной среде. При этом степень эффективности руководителя определяется через достижение продуктивности команды, удовлетворенность сотрудников, производительность и другие факторы, которые можно выявить с помощью необходимого инструментария тестов и задач.

Ключевые слова: **менеджмент, современный менеджер, принцип кросс-функциональности, кросс-функциональная команда**, **экономика знаний**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современное производство наукоемкой продукции с высокими научными и потребительскими качествами требует от руководителя интеллектуального менеджмента владения новейшими технологиями, чтобы быть готовым к вызовам нового времени и особенностям новой экономики.

Новая экономика, или «экономика знаний» – следующая фаза современного экономического развития. Экономику знаний определяют как наивысшую форму развития постиндустриального общества, когда «значимыми факторами высокой продуктивности и удовлетворенности трудом становится сам человек и современные знания» [1]. Характер и эффективность экономики в новых условиях определяется инновационной подготовкой современного руководителя, обладающего дополнительными компетенциями, требования к которым растут по мере того, как растут запросы экономики к качеству человеческого капитала, обусловленному научно-технологическим прорывом и цифровизацией.

В этой связи Президент РФ объявил о новой модели российской экономики, выделяя важность человеческого капитала и образ ответственного предпринимателя. «Экономика России перешла к росту, и за этими достижениями стоит напряженный труд тысяч компаний и многих миллионов специалистов, их ответственное, профессиональное отношение к делу, стремление к развитию и защите своей страны». [2]. Сегодня управленческая система крайне нуждается в высококомпетентных управленцах, отвечающих вызовам времени, способных сделать собственное предприятие высококонкурентным. Ограниченность творческих, самостоятельных руководителей не обеспечит масштабное наращивание производительных сил и сферы услуг, не приведет к эффективности организации – высоким результатам при минимуме затрат.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании способности руководителя к созданию кросс-функциональных команд как запроса новой «экономики знаний».

Цель определила следующие исследовательские задачи: доказать актуальность разработки настоящей темы исследования, используя экспертные мнения, официальные документы; теоретически обосновать понятия «экономика знаний», «кросс-функциональная команда», «кросс-функциональный принцип», «кросс-функциональный подход»; используя принцип формализации (схемы, рисунки), наглядно продемострировать, что представляет собой кросс-функциональный подход для лучшего понимания изучаемого объекта.

В ходе исследования автором использовался методы *анализа, синтеза и обобщения* как методы исследования, позволившие разложить проблему руководителя – способность к созданию кросс-функциональных команд – на более мелкие процессы и явления в их развитии, установить связи между ними и через обобщение сделать прогнозы на будущее. Применение научных методов позволило проблему формирования способности руководителя к созданию кросс-функциональных команд представить как запрос новой «экономики знаний», мысленно разъединить на составляющие части и исследовать данный процесс более детально, соответственно поставленным цели и задачам исследования. Одновременно с анализом, синтезом и обобщением был использован наглядный метод через изображение кросс-фукционального подхода и создание кросс-функциональной команды, которые продемострировали объекты, способствующие лучшему пониманию и усвоению нового знания.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором обогащена методологическая база кросс-функционального менеджмента как комплекса системных мероприятий по инновационному управлению и принятию решений; уточнена категория «экономика знаний»; обосновано понятие «способность руководителя к созданию кросс-функциональных команд», «кросс-функциональный принцип», «кросс-функциональная команда».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теоретико-методологические материалы обогащают теорию профессиональной подготовки и переподготовки современного руководителя. Представленный материал вносит вклад в развитие у современного руководителя способности к созданию кросс-функциональных команд и кросс-функциональной компетентности, а также осмысление основных категорий такого явления, как «кросс-функциональность» в управлении.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные материалы в рамках формирования у руководителя способности к созданию кросс-функциональных команд вносят вклад в практику подготовки будущих менеджеров бакалаврского уровня в формате элективного курса, а также в практику системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации управленцев любого звена через составление рабочих учебных программ для бизнес-структур и государственных предприятий.

Термин «экономика знаний» был впервые введен в научный дискурс еще в 1966 году Фрицем Махлупом, определившим понятие «экономика знаний» как то, что в ее основе заложены современные знания, актуальная экономическая информация, а также нематериальные активы и интеллектуальный капитал, составляющие национальное богатство любого государства [3, с. 30–150]. Это подтверждают и отечественные исследования. В частности, в работе А.В. Казюры отмечается, что в рамках «экономики знаний» основным ресурсом становятся инновационные знания и человеческий капитал» [4, с. 23].

Требуемые компетенции для эффективного менеджмента в эпоху «экономики знаний» условно можно разделить на умение руководителя преумножать капитал компании и умение управлять компанией. В настоящих условиях каждый руководитель должен быть в тренде новой рыночной ситуации, уметь соблюдать интересы компании и клиентов, уметь делегировать полномочия своим подчиненным и не работать в режиме «красного календаря», постоянно повышать квалификацию сотрудников» [5]. Одним из факторов разрешения перечисленных проблем может стать развитие у современного руководителя способности использовать в профессиональной деятельности создание кросс-функциональных команд и принципа кросс-функциональности.

В последнее десятилетие в педагогике управления учеными и практиками активно цитируются и анализируются термины и понятия – «кросс-функциональность», «кросс-функциональный принцип», «кросс-функциональная компетенция», «кросс-функциональная команда». Число практиков, пытающихся анализировать новое явление кросс-функциональности в менеджменте, значительно превышает ученых фундаментальной науки. К примеру, И. Гаврила отмечает, что «принцип кросс-функциональности в практике руководства компании, как новый этап развития менеджмента в рамках кросс-функционального взаимодействия персонала, требует особого внимания в ходе инвестирования средств при создании кросс-функциональных команд» [6, с. 111]. Речь идет о том, что только грамотный подход, основанный на принципе кросс-функциональности, поможет руководителю не только избежать потерю вложенных средств, но и получить прибыль.

Способность руководителя к созданию кросс-функциональных команд тесно связана с его умением стратегического планирования, «включающего способность к прогнозу, предвидению, а также определение времени на каждом отрезке работы и определение поступающего объема информации, которую важно проанализировать, изучить и продумать формат ее трансляции сотрудникам» [7, с. 131–133]. Стратегическое планирование и принцип кросс-функциональности связывает тот факт, что и в одном, и в другом случае руководитель компании определяет цели и задачи перспективного планирования, помогает развитию бизнеса и повышает конкурентоспособность своей продукции.

Приобрести навык создания кросс-функциональных команд у себя на предприятии руководителю несложно, если «постоянно повышать профессиональную квалификацию и организационную культуру, что для большинства управленцев все еще является редким явлением» [10, с. 52–56]. Позиционирование кросс-функциональных целей как высших требует нового системного подхода к управлению и принятию решений руководителем.

Создание кросс-функциональных команд для решения возникшей производственной проблемы предполагает целый ряд условий, выполнение которых позволит руководителю приблизиться к заветной цели. Прежде всего, руководитель должен стремиться к самостоятельности и независимости от вышестоящего начальства. Для большего понимания явления кросс-функциональности в новом менеджменте приведем пример из книги Бенама Табризи: «Одна ИТ-компания инвестировала более ста миллионов долларов в проект, в котором были задействованы различные функциональные подразделения. Но при этом большая часть вовлечённых сотрудников и некоторые из топ-менеджеров знали, что проект изначально был тупиковым еще за два года до того, как компания приостановила его реализацию. Один из менеджеров позже высказался о том, что никто не хотел идти к руководству и говорить: «Давайте перегруппируем всех, включая меня, и будем действовать как-то иначе, потому что этот проект не работает» [11, с. 299–230].

То есть проявление руководителем самостоятельности и независимой политики при создании кросс-функциональных команд – *важное условие, обеспечивающее эффективность и прибыль организации.* Вместе с тем существует и оборотная сторона с определенными организационными проблемами и трудностями, на которые нужно реагировать оперативно, иначе компания получит негативный результат или, более того, банкротство. Свойства кросс-функциональных команд должны быть постоянно в спектре проявления «самоорганизации, синергизма, системности, адаптивости, должны дополняться принципами гибкости, оперативности, открытости, целостности, сбалансированности, равномерности распределения полномочий, ответственности и интегрированности» [12]. Этот перечень не является исчерпывающим, однако он формирует базовое представление о принципах и свойствах кросс-функциональности, поэтому целесообразно применение системного подхода к управлению бизнес-процессами с целью координации и создания синергии между функциональным и кросс-функциональным управлением при изучении отдельных конкретных кросс-функциональных образований (рис. 1).

Синергия, или переплетение функциональной и кросс-функциональной управленческой деятельности происходит на основе различных ролей участников команд. Функциональная команда представляет собой производственный коллектив, где каждый департамент может брать на себя решение и ряд кросс-функциональных задач. То есть любой топ-менеджер может быть привлечен к работе любой кросс-функциональной команды для срочного заказа и выполнения актуальных производственных задач. По исполнении поставленных задач кросс-функциональные команды распускаются, руководители возвращаются к плановой работе своего подразделения.

Наряду со стремлением к независимой и самостоятельной политике, руководителю важно помнить о реализации дополнительных кросс-функциональных принципов и правил, позволяющих добиться эффективного взаимодействия в кросс-функциональной команде. К ним можно отнести:

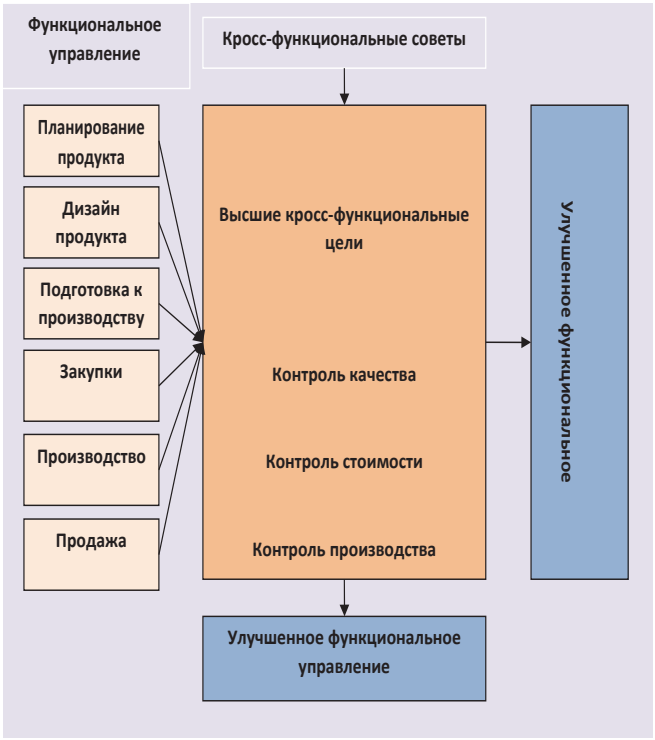


Рис. 1. Системный подход к управлению бизнес-процессами с целью координации и создания синергии между функциональным и кросс-функциональным управлением

– целеполагание и постановку задач команды;

– необходимость держаться кросс-функциональные связей и коммуникаций; стремление к лидерству в компании, подаче оригинальных предложений; выбор определенного формата команды в зависимости от условий и поставленных целей (группа, команда, отдел);

– доступность коммуникационных каналов и ограничения при принятии решений (количество коммуникационных каналов);

четкое определение состава команды по формуле: n (n – 1)/2, где n – количество участников взаимодействия, значение которого не должно превышать сумму 5 + 2, и т. д.

Совместное лидерство в новой кросс-функциональной команде – это «динамичный интерактивный процесс влияния между отдельными лицами в командах, цель которого – привести друг друга к достижению командных или организационных целей либо того и другого» [13].

Кросс-функциональное взаимодействие включает в себя распределение лидерских обязанностей между несколькими членами команды, когда нет единственного назначенного лидера, и представляет собой процесс, посредством которого члены команды выполняют управленческие обязанности, мотивируя других членов, обеспечивая обратную связь и контролируя командные задачи. Важно определить, насколько руководителю удается консолидировать команду, что выражается в некой условной степени сплоченности. Большинство исследований в области кросс-функционального менеджмента сосредоточено на влиянии сплоченности на результаты работы кросс-функциональной команды, а не на предшествующих факторах коллективизма. Однако существуют доказательства того, что элементы внутренней среды команды способствуют сплоченности ее членов, что подтверждает теория социальной идентичности Эшфорта Блейка и Маила Фреда, доказавших гипотезу о том, что, когда члены группы работают над проектами с взаимозависимыми задачами, идентификация с группой со стороны членов команды будет отражаться в общей сосредоточенности на выполнении задачи [14, с. 4–5].

Значительное влияние на результаты эффективной, продуктивной работы вновь созданной кросс-функциональной команды оказывает информационная осведомленность руководителя, определяющая поиск, обработку информации с целью осознания проблем, связанных с временным составом команды, актуализацию квалификационных характеристик каждого члена команды и их профессиональных компетенций. В данной ситуации речь идет об ответственности руководителя перед тем, кого и как, согласно полученной информации и резюме на каждого сотрудника, он набирает в команду. Попадание в команду для решения остро поставленных актуальных задач часто связано с дополнительным материальным вознаграждением, поэтому не исключено проявление служебного протекционизма как системы покровительства, подбора сотрудников по признакам личной преданности, дружеских отношений, родства. Как результат – попадание в команду некомпетентных сотрудников, не соответствующих уровню квалификации и требуемых компетенций. По сути, руководитель наделяет отдельных сотрудников теми качествами, которыми они не обладают, что выражается в распространении неправдивой информации в коллективе [15, с. 248]. Все это может привести к срыву кросс-функциональной командой намеченных целей и невыполнению поставленных задач. Информационная ответственность руководителя отражается и в ходе совместного обсуждения производственных проблем, обмена реальной информацией, обеспечивающей грамотный анализ рабочей ситуации и принятие решений. Правдивая информация, а не постправда сегодня важна во всех областях общественной жизни – в освещении исторических фактов, работе журналиста, управленцев, выступлениях политиков и государственных деятелей и т. д.

Кросс-функциональный принцип в создании временных производственных команд для решения актуальных задач отражает приверженность членов команды друг к другу, а также общую выраженную задачу или цель команды. Благодаря личностным качествам и важнейшим коммуникативным навыкам выстраивается такая культура, в которой участники хотят обмениваться советами и делиться мнениями друг с другом. [16]. Именно межличностные взаимодействия создают кросс-функциональное взаимодействие между членами команды, результатом чего становится генерация высококачественных отношений. Такие отношения снижают риски и поощряют сотрудничество.

Владение современным руководителем кросс-функциональными принципами и соответствующими ценностями способно с большей вероятностью сплотить команду в рамках кросс-функциональной команды. В данном контексте основная задача руководителя – это создать благоприятную внутреннюю командную среду. Степень эффективности руководителя будет определяться через оценивание уровня функциональности и продуктивности команды, обращая внимание на удовлетворенность, производительность сотрудников, на факторы окружающей среды и множество других явлений, которые можно выявить с помощью необходимого инструментария тестов и задач.

Руководители должны иметь представление о том, что сегодня востребованы не только долгосрочные, но и краткосрочные – кросс-функциональные – команды, которые в эпоху экономики знаний высоко дифференцируются, приносят прибыль компании, способствует повышению ее эффективности и конкурентоспособности.

Библиографический список

1. *Экономика и управление в современных условиях*: монография. Екатеринбург, 2022.
2. Путин В.В. *Ответственный бизнес в РФ может рассчитывать на поддержку государства*. Available at: /ttps://www.ng.ru/economics/2023-03-16/1_8682_president.htm
3. Махлуп Ф. *Производство и распространение знаний в США*. Москва: Прогресс, 1966: 30–150.
4. Кузюра А.В. Понятие «экономики знаний», ее основные черты и последствия. *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2022; Т. 12, № 5А: 21–28.
5. Шмакова Е. Зачем руководителю идти учиться? *Филиал русской школы Управления.* Санкт-Петербург. Available at: /https://vk.com/@seminar_reu_plehanova_2018-zachem-rukovoditelu-idti-uchitsya
6. Гаврила И., Гаврила Т. Конкурентоспособность и конкурентная среда: поощрение и защита конкурентоспособности в ЕС. Бухарест: Экономика, 2008. – 200 с.
7. Романенко Н.М., Соловьева И.Ю. Особенности профессиональной подготовки современного руководителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 131–133.
8. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
9. Белайчук А.А. *Вульгарное представление в кросс-функциональных бизнес-процессах*. 2019. Available at: http: //quality.eup. ru/DOCUM7.Cross-functional_processes.htm
10. Мирзоева А.М. Методологический анализ кросс-функциональности как комплекса системных мероприятий по управлению и принятию решений. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 9: 52–56.
11. Tabrizi B. *Advantages And Disadvantages Of Cross-Functional Teams*. 2015.
12. Фролова М.В. Реализация модели кросс-функционального управления в распределенных трудовых коллективах. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2015; Т. 17, № 2 (5): 109–116.
13. Болден Р. Распределенное лидерство в организациях: обзор теории и исследований. *Международный журнал управленческих обзоров*. 2011; № 13 (3): 251–269.
14. Blake E., Fred M. Theory of social identity in the context of the organization. *Organizational psychology*. 2012; Vol. 2, № 1: 4–27.
15. Романенко Н.М. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной ответственности у журналиста-международника в нераспространении «фейковых новостей». *Интеграция образования*. 2019; Т. 23, № 2 (95): 247–264.
16. Meadow D.H., Meadow D.L., Rander J. *Organization Growth Constraints: 30-Year Renewal*.Vermont, 2004.

References

1. `*Ekonomika i upravlenie v sovremennyh usloviyah*: monografiya. Ekaterinburg, 2022.
2. Putin V.V. *Otvetstvennyj biznes v RF mozhet rasschityvat' na podderzhku gosudarstva*. Available at: /ttps://www.ng.ru/economics/2023-03-16/1_8682_president.htm
3. Mahlup F. *Proizvodstvo i rasprostranenie znanij v SShA*. Moskva: Progress, 1966: 30-150.
4. Kuzyura A.V. Ponyatie «`ekonomiki znanij», ee osnovnye cherty i posledstviya. *`Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*. 2022; T. 12, № 5A: 21-28.
5. Shmakova E. Zachem rukovoditelyu idti uchit'sya? *Filial russkoj shkoly Upravleniya.* Sankt-Peterburg. Available at: /https://vk.com/@seminar_reu_plehanova_2018-zachem-rukovoditelu-idti-uchitsya
6. Gavrila I., Gavrila T. Konkurentosposobnost' i konkurentnaya sreda: pooschrenie i zaschita konkurentosposobnosti v ES. Buharest: `Ekonomika, 2008. – 200 s.
7. Romanenko N.M., Solov'eva I.Yu. Osobennosti professional'noj podgotovki sovremennogo rukovoditelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 131-133.
8. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
9. Belajchuk A.A. *Vul'garnoe predstavlenie v kross-funkcional'nyh biznes-processah*. 2019. Available at: http: //quality.eup. ru/DOCUM7.Cross-functional_processes.htm
10. Mirzoeva A.M. Metodologicheskij analiz kross-funkcional'nosti kak kompleksa sistemnyh meropriyatij po upravleniyu i prinyatiyu reshenij. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 9: 52-56.
11. Tabrizi B. *Advantages And Disadvantages Of Cross-Functional Teams*. 2015.
12. Frolova M.V. Realizaciya modeli kross-funkcional'nogo upravleniya v raspredelennyh trudovyh kollektivah. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2015; T. 17, № 2 (5): 109-116.
13. Bolden R. Raspredelennoe liderstvo v organizaciyah: obzor teorii i issledovanij. *Mezhdunarodnyj zhurnal upravlencheskih obzorov*. 2011; № 13 (3): 251-269.
14. Blake E., Fred M. Theory of social identity in the context of the organization. *Organizational psychology*. 2012; Vol. 2, № 1: 4-27.
15. Romanenko N.M. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj otvetstvennosti u zhurnalista-mezhdunarodnika v nerasprostranenii "fejkovyh novostej". *Integraciya obrazovaniya*. 2019; T. 23, № 2 (95): 247-264.
16. Meadow D.H., Meadow D.L., Rander J. *Organization Growth Constraints: 30-Year Renewal.*Vermont, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-202-204

***Andryushkina E.Yu.**, senior teacher, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; postgraduate, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com*

THE BASICS AND CONTENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF MEDICAL UNIVERSITY TEACHERS OF DISCIPLINES IN AN INTERMEDIATE LANGUAGE. Implementation of higher medical education programs in intermediary language represents both an opportunity to develop the export of education within the framework of today's governmental policy direction, and a new professional challenge for medical university teachers. The paper clarifies the basics and content of intercultural competence of a medical university teacher in an intermediary language. The author describes specific features of medical university educational that are important in the interaction of a teacher with foreign students. It is emphasized that intercultural communication is focused on achieving learning goals, along with the formation of a positive image of the professional medical community in Russia among foreign students. The author formulates competencies as part of the intercultural competence of medical university teacher of disciplines in an intermediary language: sociocultural-communicative, professional-linguistic, information-digital, reflective, self-education competence.

Key words: **intercultural competence, competency-based approach, foreign students, intercultural communication**

***Е.Ю. Андрюшкина**, ст. преп., Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России; аспирант Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСЦИПЛИН НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Осуществление образовательных программ высшего медицинского образования с использованием языка-посредника представляет собой как возможность развития экспорта образования в рамках сегодняшней направленности государственной политики, так и новый профессиональный вызов для преподавателей медицинского вуза. Статья посвящена уточнению сущности и содержания межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе. Описаны особенности образовательной среды медицинского вуза, имеющие значение при межкультурном взаимодействии педагога с иностранными обучающимися. Отмечена направленность межкультурной коммуникации на достижение целей обучения наряду с формированием позитивного образа профессионального медицинского сообщества в России у иностранного студента. Сформулированы компетенции в составе межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе: социокультурно-коммуникативная, профессионально-лингвистическая, информационно-цифровая, рефлексивная, компетенция самообразования.

Ключевые слова: **межкультурная компетентность, компетентностный подход, иностранные студенты, межкультурная коммуникация**

Процессы интернационализации медицинского образования, разворачивающиеся на фоне укрепления сотрудничества стран БРИКС, отражаются в росте числа иностранных студентов из соответствующих стран, обучающихся в медицинских вузах нашей страны. Согласно Минобрнауки РФ, специальность «Лечебное дело» является самой востребованной на рынке российского экспорта образования [1]. Эти данные подтверждаются относительно Красноярского края: за последние 3 года ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России (далее – *КрасГМУ*) занимает лидирующие позиции среди вузов региона по доле иностранных обучающихся. В 2024 году в КрасГМУ только из стран дальнего зарубежья насчитывается около 200 студентов, обучающихся по программам «Лечебное дело» и «Стоматология», среди которых превалируют Индия, Египет, Гвинея и Эквадор. Данные программы осуществляются, в том числе, на языке-посреднике, что позволяет вузу расширить географию приема иностранных обучающихся из тех стран, в которых русский язык, как правило, не изучается широко.

Перед преподавателем медицинского вуза встает необходимость выстраивания взаимодействия со студентами вышеназванных стран, однако недостаточный уровень развития его межкультурной компетентности может привести к трудностям взаимопонимания с иностранными обучающимися в рамках учебного процесса [2, с. 6]. Специалист с высшим образованием, согласно ФГОС, обладает универсальной компетенцией УК-5, предполагающей способность учитывать многообразие культур в рамках профессиональной коммуникации. С одной стороны, процесс межкультурной коммуникации в данном случае осложняется необходимостью коммуникации на языке-посреднике (на английском языке), который является неродным как для педагога, так и для обучающегося. С другой стороны, такая коммуникация происходит в образовательной среде медицинского вуза, имеющей ряд специфических особенностей.

Всё это обусловливает важность целенаправленного развития межкультурной компетентности преподавателя медицинского вуза, ведущего дисциплины на языке-посреднике, для результативного взаимодействия педагогов и обучающихся в стенах медицинского вуза. В контексте современной действительности актуальность поиска путей для обновления профессиональных функций и компетенций педагога медицинского вуза, связанных с межкультурным взаимодействием на языке-посреднике, обусловливает цель нашего исследования – уточнение сущности и содержания межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе. Достижение цели подразумевает выполнения ряда задач: (1) провести теоретический анализ научных трудов, посвященных сущности межкультурной компетентности как психолого-педагогического феномена; (2) сформулировать особенности образовательной среды медицинского вуза, имеющие значение в межкультурной коммуникации педагога и обучающихся на языке-посреднике; (3) на основе обобщения полученных данных сформулировать определение межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе, а также содержание данного феномена, выраженное в совокупности компетенций.

Новизна исследования заключается в том, что автором конкретизировано понятие межкультурной компетентности педагога вуза с учетом специфики

образовательной среды медицинского вуза, осуществляющего программы на языке-посреднике, а также раскрыто содержание данного понятия через совокупность составляющих компетенций. Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении методологии и технологии профессионального образования по проблеме определения сущности и содержания межкультурной компетентности педагога медицинского вуза. Результаты данного теоретического исследования могут быть использованы в качестве основы для практической разработки и осуществления программ повышения квалификации, а также для разработки инструментария оценки уровня развития межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе, что составляет практическую значимость исследования.

Методами исследования выступают анализ и обобщение научных трудов, посвященных сущности межкультурной коммуникации, содержанию межкультурной компетентности педагога, а также особенностям образовательной среды медицинского вуза. Эмпирической базой исследования выступает ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России. Теоретической основой работы послужили труды А.П. Садохина, С.И. Осиповой, В.И. Наролиной и др.

Межкультурная коммуникация – это процесс взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и говорящих на разных языках, а одно лишь знание иностранного языка не гарантирует достижения результатов межкультурной коммуникации [3]. Проблемы межкультурной коммуникации являлись актуальными на всем протяжении существования человечества, однако в научном ключе данный вопрос получил широкое освещение начиная с середины XX столетия (Э. Холл, Ф. Тромпенсаарс, Г.Хофстеде). Межкультурная коммуникация на сегодняшний день рассматривается в широкой совокупности междисциплинарных исследований. Изучение указанного феномена охватывает данные из педагогики и психологии, антропологии, социологии, теории коммуникации, лингвистики и т. д. Такой дисциплинарный размах в теоретических исследованиях, несомненно, обогащает знания о межкультурной коммуникации, но в то же время, как отмечают ученые, препятствует дисциплинарной строгости, не позволяет избежать фрагментарности и эклектичности [4, с. 18]. Огромный тематический разброс в исследованиях свидетельствует о том, что проблематика межкультурной коммуникации касается многих аспектов человеческой жизнедеятельности, в том числе и образования [5; 6].

Современное образование строится на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход – это метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества профессионального образования [7, с. 138]. В последней четверти XX века в отечественной педагогике сложилась тенденция к рассмотрению обучения иностранным языкам через компетентностный подход. В педагогической науке и языкознании встаёт проблема о сущности компетентности, которая необходима для результативного взаимодействия с представителями иноязычных культур. В работах ученых раскрываются такие понятия, как «поликультурная образовательная среда» [8], «поликультурная компетентность» [9], «социокультурная компетенция» [10], «культурный интеллект» [11] и др. Начиная с 2000-х годов, в педагогической науке появляется всё больше трудов, посвященных развитию межкультурной компетентности. Указывается на отличия терминов «межкультурная компетенция» и «межкультурная компетентность». Так, А.П. Садохин рассматривает компетентность как «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности», а компетенцию – как «совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида». Само понятие «межкультурная компетентность» определяется автором как единство знаний, умений и навыков, позволяющее результативно осуществлять коммуникацию с представителем других культур. А.П. Садохин указывает на то, что развитие такой компетентности происходит именно в процессе межкультурной коммуникации, в ходе взаимодействия культур [12]. В.И. Наролина в дополнение к данному определению указывает также и на готовность субъекта к восприятию разнообразия культур и языков [13, с. 3]. Н.А. Дильдина определяет межкультурную компетентность как совокупность знаний особенностей взаимодействия между представителями иноязычных культур, толерантной коммуникации и личных качеств субъекта, способствующих результативности данной коммуникации [14, с. 180]. Сущности и содержанию межкультурной компетентности в рамках профессиональной коммуникации посвящены работы Е.П. Непочатых (2011), А.В. Гузновой (2018), О.В.Алдакимовой (2019), С. В. Белокопытовой (2022). Структура межкультурной компетентности педагога в трудах исследователей описана как совокупность компонентов или компетенций, так или иначе указывающих на а) осведомленность о культурных различиях, национальных и религиозных особенностях (социокультурные знания); б) владение иностранным языком и навыками результативной коммуникации в целом; в) навыки решения профессиональных педагогических задач в межкультурных условиях; г) совокупность ценностных установок, личностное отношение к культурному многообразию, толерантность; д) позитивная собственная этническая идентичность.

Тем не менее стоит отметить недостаточную степень разработанности проблемы определения межкультурной компетентности преподавателя медицинского вуза. Образовательная среда медицинского вуза, в котором происходит обучение по билингвальным образовательным программам, имеет ряд характеристик, определяющих особенность межкультурной компетентности преподавателя дисциплин с использованием языка-посредника.

Во-первых, коммуникация преподавателя и студентов во время учебных занятий происходит на английском языке, что обусловливает для педагога необходимость не только общего владения языком, но и знания узкопрофессиональной терминологии по теме дисциплины. Медицинский английский язык, как и перевод в медицине, является одним из сложнейших направлений, требующих от субъекта готовности к непрерывному образованию, серьезного погружения в иноязычную профессиональную среду, регулярного изучения научной и профессиональной литературы на иностранном языке, а также устной практики. Учитывая, что коммуникация происходит на неродном для обеих сторон языке, задачей педагога является не только знать узкопрофессиональные термины на иностранном языке, но и уметь донести их значение до студентов, которые в некоторых случаях даже на родном языке трудны для понимания.

Во-вторых, педагог в медицинском вузе – носитель гуманистических установок, ценностных ориентаций, связанных с идеализированным образом врача [15, с. 80] и здоровым образом жизни [16]. Ценностные ориентации, как и идеализированный образ врача, отражаются в каждой национальной культуре по-своему, в том числе в зависимости от превалирующих ценностей индивидуализма и коллективизма в культуре; мотивация к изучению медицины у российских и иностранных студентов может основываться на различных убеждениях, о чем говорят кросс-культурные исследования [17; 18]. Педагог медицинского вуза, особенно клиницист, является в первую очередь наставником для студента, а коммуникация между преподавателем и обучающимися неизбежно подкрепляется данным набором ценностно-мотивационных факторов; для достижения результатов обучения участникам такой коммуникации важно оставаться в едином смысловом поле, что требует от преподавателя усилий к получению знаний о социокультурных особенностях и традициях стран, откуда прибыли студенты на обучение в Россию. Кроме того, на первый план выходит важность развития позитивной этнической идентичности педагога [19], ведь через взаимодействие преподавателя в картине мира обучающегося медицинского вуза формируется позитивный образ российской медицины, российского врача и российской культуры в целом.

В-третьих, педагог медицинского вуза не просто должен обладать межкультурной компетентностью; его задачей также является развитие данной компетентности в студентах. Будущим медикам предстоит взаимодействие с пациентами различных национальностей, что требует не только навыков коммуникативного характера, но и знаний медицинского характера (различные клинические проявление тех или иных заболеваний у этнических групп, превалирующие инфекции и заболевания в различных регионах мира [20]).

Данные, полученные в ходе работы с научными источниками, позволили сформулировать определение межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе. На наш взгляд, сущность данного понятия включает способность и готовность педагога к межкультурной коммуникации на иностранном языке в образовательном пространстве медицинского вуза, направленной на достижение результатов обучения и формирование позитивного образа российского профессионального медицинского сообщества в картине мира иностранного обучающегося.

Кроме того, в рамках настоящей работы считаем важным описать совокупность компетенций, составляющих структуру межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе.

Таблица 1

Компетенции в составе межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе

Компетенция	Содержание
Социокультурно-коммуникативная	Способен применять знания о социокультурных особенностях иностранных обучающихся посредством создания общего для коммуникантов понятийно-аксиологического поля для достижения результатов обучения
Профессионально-лингвистическая	Способен применять знания общего и профессионально-специализированного иностранного языка для достижения результатов обучения
Информационно-цифровая	Способен применять знания в области информационных технологий для решения задач межкультурной коммуникации в образовательной среде медицинского университета на иностранном языке
Рефлексивная	Способен адаптировать педагогические стратегии в ходе учебного занятия под особенности и потребности иностранных студентов, обучающихся на языке-посреднике
Компетенция самообразования	Способен использовать ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет, возможности непрерывного образования и иные источники для развития собственной межкультурной компетентности

Представленная структура межкультурной компетентности педагога медицинского вуза охватывает компетенции, необходимые для результативной межкультурной коммуникации в образовательном пространстве медицинского вуза.

Таким образом, в рамках статьи нами был проведен анализ научных трудов по проблеме межкультурной коммуникации педагога вуза и сформулирована сущность и содержание понятия межкультурной компетентности преподавателя дисциплин на языке-посреднике в медицинском вузе с учетом приведенных особенностей образовательной среды медицинского вуза, что позволяет считать цель исследования достигнутой.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что происходящее в рамках реализации программы экспорта образования увеличение числа иностранных студентов в медицинских вузах, обучающихся на билингвальных программах, представляет собой возможность профессионально-личностного роста педагогов. Речь идет не только о необходимости улучшать навыки владения иностранным языком, но и о целой совокупности компетенций, лежащих в основе межкультурной компетентности. Это очерчивает дальнейшие перспективы нашего исследования, связанные с разработкой диагностического инструментария, позволяющего определить показатели и уровни развития межкультурной компетентности педагога медицинского вуза, осуществляющего работу с иностранными обучающимися на языке-посреднике.

Библиографический список

1. Международное сотрудничество. *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт.* Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158
2. Уйсенбаева Ш.О., Джамединова У.С. Оценка эффективности программы по развитию межкультурной компетентности преподавателей медицинского вуза. *Актуальные проблемы педагогики и психологии.* 2022; № 6: 5–10.
3. Джураева М.А. *Формирование межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в контексте диалога культур*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Душанбе, 2020.
4. Галиакберова А.А., Мухаметшин А.Г., Асратян Н.М. Межкультурный диалог: методологические аспекты исследования. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2021; № 4 (37): 17–21.
5. Matera C., Catania M. A. Correlates of international students' intergroup intentions and adjustment: The role of metastereotypes and intercultural communication apprehension. *International Journal of Intercultural Relations*. 2021; № 82: 288–297.
6. Tucker King C.S., Bailey K.S. Intercultural communication and US higher education: How US students and faculty can improve. *International Journal of Intercultural Relations.* 2021; № 82: 278–287.
7. Химичева С.А. Межкультурная коммуникация в современном высшем образовании при изучении иностранного языка. *Педагогическое образование в России.* 2012; № 4: 136–138.
8. Богданова А.И., Осипова С.И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности. *Сибирский педагогический журнал.* 2012; № 4: 49–55.
9. Смолянинова О.Г., Безызвестных Е.А. Развитие поликультурной компетентности современного педагога в контексте непрерывного поликультурного образования: опыт сибирского региона. *Преподаватель XXI век.* 2016; № 4: 55–76.
10. Завьялова А.Н. Социокультурная компетенция как неотъемлемый компонент коммуникативной компетенции. *Социальные взаимодействия в транзитивном обществе: сборник научных трудов*. Новосибирск: Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2014; XVI: 183–187.
11. Earley P.C., Mosakowski E. Cultural Intelligence. *The Magazine*. Available at: https://hbr.org/2004/10/cultural-intelligence
12. Садохин А.П. *Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования*. Автореферат диссертации … доктора культурологических наук. Москва, 2009.
13. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. *Психологическая наука и образование.* 2010; № 1: 1–11.
14. Дильдина Н.А., Быстрай Е.Б., Артеменко Б.А. и др. Формирование межкультурной компетентности будущих педагогов. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2020; № 4 (53): 176–188.
15. Неволина В.В. Педагогическое сопровождение студента в образовательной среде медицинского вуза. *Символ науки: международный научный журнал.* 2018; № 8: 79–81.
16. Сорокина А., Власова В.Н. Образовательное пространство медицинского вуза как среда, формирующая стремление к здоровому образу жизни. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2014; № 6 (38): 134–140.
17. Telegina T.D., Deng Yu. Learning motivation of the university students (comparative Chinese-Russian study). *Педагогический журнал*. 2018; Т. 8, № 2А, 66–77.
18. Tari S., Mataroria P.L., Marcus A.H. et al. Exploring factors that motivate and influence medical students to attend medical school. *The Asia Pacific Scholar*. 2019; № 4 (3): 3–12.
19. Коренева В.В., Осипова С.И. Сущность и содержание позитивной этнической идентичности. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 7: 134–137.
20. Seeleman C., Suurmond J., Stronks K. Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning. *Medical Education*. 2009; № 43: 229–237.

References

1. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158
2. Ujsenbaeva Sh.O., Dzhamedinova U.S. Ocenka `effektivnosti programmy po razvitiyu mezhkul'turnoj kompetentnosti prepodavatelej medicinskogo vuza. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii.* 2022; № 6: 5-10.
3. Dzhuraeva M.A. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii buduschih uchitelej inostrannogo yazyka v kontekste dialoga kul'tur*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Dushanbe, 2020.
4. Galiakberova A.A., Muhametshin A.G., Asratyan N.M. Mezhkul'turnyj dialog: metodologicheskie aspekty issledovaniya. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; № 4 (37): 17-21.
5. Matera C., Catania M. A. Correlates of international students' intergroup intentions and adjustment: The role of metastereotypes and intercultural communication apprehension. *International Journal of Intercultural Relations*. 2021; № 82: 288-297.
6. Tucker King C.S., Bailey K.S. Intercultural communication and US higher education: How US students and faculty can improve. *International Journal of Intercultural Relations.* 2021; № 82: 278-287.
7. Himicheva S.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom vysshem obrazovanii pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 4: 136-138.
8. Bogdanova A.I., Osipova S.I. Innovacionnaya polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda v kontekste formirovaniya tolerantnoj lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2012; № 4: 49-55.
9. Smolyaninova O.G., Bezyzvestnyh E.A. Razvitie polikul'turnoj kompetentnosti sovremennogo pedagoga v kontekste nepreryvnogo polikul'turnogo obrazovaniya: opyt sibirskogo regiona. *Prepodavatel' XXI vek.* 2016; № 4: 55-76.
10. Zav'yalova A.N. Sociokul'turnaya kompetenciya kak neot`emlemyj komponent kommunikativnoj kompetencii. *Social'nye vzaimodejstviya v tranzitivnom obschestve: sbornik nauchnyh trudov*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet `ekonomiki i upravleniya "NINH", 2014; XVI: 183-187.
11. Earley P.C., Mosakowski E. Cultural Intelligence. *The Magazine*. Available at: https://hbr.org/2004/10/cultural-intelligence
12. Sadohin A.P. *Mezhkul'turnaya kompetentnost': suschnost' i mehanizmy formirovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora kul'turologicheskih nauk. Moskva, 2009.
13. Narolina V.I. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak integrativnaya sposobnost' mezhkul'turnogo obscheniya specialista. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2010; № 1: 1-11.
14. Dil'dina N.A., Bystraj E.B., Artemenko B.A. i dr. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 4 (53): 176-188.
15. Nevolina V.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie studenta v obrazovatel'noj srede medicinskogo vuza. *Simvol nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal.* 2018; № 8: 79-81.
16. Sorokina A., Vlasova V.N. Obrazovatel'noe prostranstvo medicinskogo vuza kak sreda, formiruyuschaya stremlenie k zdorovomu obrazu zhizni. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie.* 2014; № 6 (38): 134-140.
17. Telegina T.D., Deng Yu. Learning motivation of the university students (comparative Chinese-Russian study). *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; T. 8, № 2A, 66-77.
18. Tari S., Mataroria P.L., Marcus A.H. et al. Exploring factors that motivate and influence medical students to attend medical school. *The Asia Pacific Scholar*. 2019; № 4 (3): 3-12.
19. Koreneva V.V., Osipova S.I. Suschnost' i soderzhanie pozitivnoj `etnicheskoj identichnosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 7: 134-137.
20. Seeleman C., Suurmond J., Stronks K. Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning. *Medical Education*. 2009; № 43: 229-237.

Статья поступила в редакцию 08.05.24

УДК 378.14:359 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-205-208

Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*
Tenischeva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

FORMING A COMPLEX OF INFORMATION SUPPORT FOR ACADEMIC DISCIPLINE AT A MARITIME UNIVERSITY. The article addresses a current issue of forming innovative didactic tools for the basic and foreign language training of maritime specialists. The authors focus on the development of an information support system for a discipline in higher maritime education. An important feature of this complex is the expanded representation of information and methodological tools that meet the objectives of providing a provisional basis for personalized routes of cognitive activity for cadets. The main attention is paid to the development of the structure and content of the proposed multi-level model of information support for the discipline, the implementation of which in the educational process opens up a promising path to increasing the effectiveness of maritime specialists' training. The article notes that the use of the developed complex of information support in educational process allows not only to improve the quality of education, but also to make the assessment of the level of acquired knowledge and competencies more objective.

Key words: **model, information and methodological support, educational process, interactive technologies**

С.А. Баляева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*
В.Ф. Тенищева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru*
Ю.С. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В МОРСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования инновационных дидактических средств базисной и иноязычной подготовки специалистов морского транспорта. Основное внимание авторы акцентируют на разработке комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины в системе высшего морского образования. Важной особенностью этого комплекса является расширенное представление об информационно-дидактических средствах, отвечающих задачам организации ориентировочной основы для персонализированных маршрутов познавательной деятельности курсантов. Главное внимание уделено разработке структуры и содержания предложенной авторами многоуровневой модели информационного обеспечения учебной дисциплины, реализация которой в учебном процессе открывает перспективный путь повышения эффективности подготовки специалистов морского транспорта. В статье отмечается, что использование в образовательном процессе разработанного комплекса информационного обеспечения учебной деятельности курсантов позволяет не только повысить качество обучения, но и сделать оценку уровня сформированных знаний и компетенций более объективной.

Ключевые слова: **модель, информационное обеспечение, образовательный процесс, интерактивные технологии**

Быстрые темпы развития цифровой экономики и внедрения информационных технологий в морской торговый флот и возросшие требования к цифровой грамотности и профессиональной компетентности выпускников высших морских учебных заведений ставят вопрос о необходимости новых реформ в области реализации стратегии морского образования на основе цифровизации образовательной среды и новых траекторий междисциплинарного синтеза.

В исследованиях по вопросам совершенствования подготовки специалистов морского флота как одного из важнейших факторов безопасности судоходства проанализированы основные причины аварийности и показано, что, наряду с техническими авариями на флоте в результате изношенности судовых устройств и механизмов, достаточно большой процент аварийных случаев произошел по вине командного состава флота. Причем в основном это удары, навалы и посадки на мель, что свидетельствует о недостаточной компетентности судоводителей в области устройства, маневренных характеристик и возможностей морских транспортных средств, то есть о необходимости повышения качества морского образования. К тому же необходимо учитывать, что профессиональная деятельность моряков происходит в условиях иноязычного общения, что требует высокого уровня владения иностранными языками. Поэтому проблемы модернизации профессиональной подготовки морских специалистов в целом, а также базисной и иноязычной подготовок в частности представляются весьма актуальными.

Базисная подготовка отраслевых кадров в высших морских учебных заведениях преследует следующие цели: дать фундаментальные знания, компетенции и цифровые навыки, требуемые государственным образовательным стандартом, Интернациональной морской организацией ИМО и Квалификационными требованиями для будущей морской профессиональной деятельности и подготовить курсантов к изучению специальных дисциплин.

Практика обучения в высших морских учебных заведениях показывает, что базисная подготовка отраслевых кадров, позволяя максимально приближать формируемые цифровые навыки, базисные и профессиональные компетенции к условиям реальной деятельности моряков при управлении судном, обеспечивает достаточно широкий фундамент для развития профессиональных знаний и качеств будущих специалистов морского транспорта.

Однако, несмотря на важную социально-экономическую значимость задачи совершенствования цифровой и специальной подготовки кадрового корпуса морского флота в целом и базисной подготовки в частности, она по-прежнему не решена на достаточном уровне. Так, в процессе базисной подготовки морских специалистов имеет место применение современных информационных технологий, но недостаточно широко. Дидактическое обеспечение базисных учебных дисциплин носит в основном традиционный характер и требует пересмотра и реновации на основе современных электронных средств обучения.

Отметим наличие следующих противоречий:

– между требованиями ИМО к профессиональной подготовки кадрового состава морского торгового флота в условиях цифровизации морского транспорта и недостаточным научным обоснованием новых дидактических средств образовательного процесса по формированию профессионально-информационной культуры будущего специалиста;

– высоким потенциалом современных цифровых технологий и традиционными формами организации познавательной деятельности курсантов в цифровой образовательной среде морского университета;

– необратимостью процесса цифровизации образования и недостаточной разработанностью научно-методических аспектов модернизации базисной подготовки курсантов.

Указанные противоречия определили проблему исследования: каким должен быть комплекс образовательных коммуникаций для обеспечения эффективности базисной подготовки отраслевых кадров в условиях цифровизации морского образования? Отсюда вытекает цель исследования – разработка инновационной структуры дидактического комплекса информационного обеспечения базисной подготовки в морском университете.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом:

– создание новых педагогических продуктов для базисной подготовки курсантов будет способствовать интеграции дидактических и информационных технологий;

– проектирование комплекса информационного обеспечения базисной подготовки в направлении интеграции дидактических средств и электронных ресурсов на основе интерактивных технологий может обеспечить развитие цифровой учебно-методической базы нового поколения;

– формирование цифровой учебно-методической платформы базисной подготовки на основе нового комплекса информационного обеспечения может создать условия для активизации познавательной деятельности курсантов; развития позитивной мотивации к освоению образовательных программ; повышения уровня профессионально-информационной подготовки отраслевых кадров в морском университете.

Научная новизна исследования состоит в проектировании комплекса информационного обеспечения базисной подготовки моряков на основе аксиологического подхода и персонализированных маршрутов учебной деятельности; в выделении структурных элементов этого комплекса и механизмов их реализации в образовательном пространстве морского университета.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии и расширении понятия информационного обеспечения базисной учебной дисциплины, в выборе и разработке комплекса ориентиров познавательной деятельности курсантов для повышения эффективности морского образования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке и внедрении информационно-дидактических материалов в учебный процесс морского университета, применение которых позволяет повысить эффективность формирования компетенций, теоретических знаний и связанных с ними цифровых умений, моделировать их применение в профессионально значимых ситуациях.

В соответствие с целью и гипотезой исследования был проведен аналитический обзор научно-педагогической и методической литературы, информационных баз, на основании которого были выделены следующие задачи:

– теоретически обосновать необходимость разработки комплекса информационного обеспечения базисной учебной дисциплины как целостной научно-методической структуры;

– определить педагогические условия и механизмы для применения созданного комплекса информационного обеспечения базисной подготовки в экспериментальной учебной деятельности курсантов;

– провести экспериментальную апробацию и анализ результатов внедрения в образовательный процесс разработанного комплекса информационного обеспечения базисной подготовки для качественной оценки эффективности его применения.

– предусмотреть сравнительное оценивание как прироста качества формирования компетенций курсантов, так и динамики формирования их цифровой грамотности и интеллектуальных умений.

Заметим, что успешному решению этих задач способствуют интерактивные информационно-педагогические технологии, направленные на подготовку курсантов в сокращенные сроки к профессиональной деятельности на морском флоте в современных информационных условиях. Применение таких технологий можно рассматривать как важную составляющую образовательных коммуникаций, направленную на освоение общих методов информационного общения, формирование умения ориентироваться в поисках информации, восприятии существенного, выделении главного. По логике передачи и восприятия учебной информации процесс усвоения знаний можно рассматривать как дедуктивный метод решения общих задач определенного типа.

Использование этого метода в процессе базисной подготовки предполагает опору на известные принципы дидактики, такие как научность, доступность, наглядность обучения, прочность, индивидуальный подход. Дидактическая модель такого обучения решает следующие задачи: практическое овладение курсантами научно-теоретических положений изучаемых дисциплин; овладение техникой экспериментальных исследований и анализа полученных результатов с предметно-специфической и квазипрофессиональной точек зрения; развитие навыков работы с информационными ресурсами и вычислительной техникой; формирование невербальных приемов образовательной коммуникации, самостоятельности и инициативности курсантов.

Необходимо отметить, что особую роль в процессе обучения в морском университете занимают инновационные методологические подходы, обеспечивающие взаимосвязь базисной подготовки, иностранного языка и профессионального образования. Важное место в этом процессе отводится многими исследователями активным методам обучения [1; 2; 3], в основе которых лежит задача придать стимул учащимся в максимально возможной мере использовать свой интеллектуальный потенциал в рамках образовательного процесса, что порождает, в свою очередь, активную практическую деятельность. Другими словами, высокий уровень познавательной активности напрямую связан с реализацией различных форм активных методов обучения. Они позволяют учащимся не только познавать окружающий мир, но и творить его.

В научной литературе можно встретить различную классификацию активных методов обучения. Интерес представляет классификация, предлагаемая рядом авторов по характеру учебно-познавательной деятельности [3]. В этом контексте выделяются имитационные и неимитационные методы. С точки зрения обучения иностранным языкам интерес представляют имитационные методы, особенно имитационные игровые. К ним можно отнести ролевые и деловые игры, методы имитационного моделирования, анализ конкретных производственных ситуаций, действие по инструкции и тому подобные [4, с. 74].

Неотъемлемой частью образовательного процесса в современном мире стали информационные технологии в сочетании с активными методами обучения, которые дают возможности имитировать различные аспекты профессиональной деятельности и совмещать во времени и в пространстве репродуктивные и креативные компоненты образования. Компьютер создает условия для формирования у учащихся социально-профессиональных алгоритмов решения профессионально-предметных задач с помощью иноязычной речевой деятельности и выступает в качестве средства стимулирования общения. В результате создаются условия для интеграции знаний, умений и навыков в области иностранного языка и спецпредметов в систему профессиональной деятельности будущего специалиста.

Практическое значение представляют активные игровые методы как средство организации учебного процесса для решения профессионально значимых задач. По мнению Р.П. Мильруд, ролевая игра является «…методическим приемом, относящимся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [5, с. 8]. Игра вызывает у обучающихся реальную потребность в общении, мотивирует участников этого общения к коммуникации на иностранном языке, другими словами, является в этом случае моделью межличностного общения. Бесспорную ценность представляет и обучающая цель ролевой игры, так как она обязывает ее участников делать выбор языковых средств для ее реализации. Создаваемый ролевой игрой стимул для овладения и совершенства речевых умений и навыков благодаря моделируемым коммуникативным ситуациям упорядочивает и стандартизирует технологические действия будущего специалиста, создают условия для формирования оперативности их выполнения, умения управлять своими эмоциями и мотивами.

Деловая игра определяется А.А. Вербицким как феномен, позволяющий разрешить возникающие противоречия между профессиональной и учебной деятельностью [6]. Она непосредственно влияет на процесс становления личности с хорошо развитыми управленческими способностями. По сравнению с традиционными методами деловая игра имеет преимущества при обучении профессиональному английскому языку, а именно – моделирует профессиональные ситуации, повышает мотивацию учащихся, позволяет соединить имеющиеся разрозненные информационные блоки и языковые модели в единую функционирующую систему. Немаловажен и тот факт, что такое личностно значимое обучение становится для курсанта приятным и интересным, позволяет оценить свой уровень профессиональной деятельности, в которую вплетена иноязычная речевая компонента, выступающая в качестве средства оперативного решения задач его будущего труда.

Отечественными и зарубежными учеными разработан ряд методик обучения профессиональному иноязычному общению, сочетающих активные методы обучения и компьютерные технологии (Т.П. Аванесова, И.В. Драгомирецкий, Б.В. Илькевич, Е.Н. Цыганко и др.). Интерес представляет технология ситуационно-имитационных игр с опорой на вербальные элементы ситуации на иностранном языке для обучения судоводителей, которая нацелена на освоение обучающимися способов решения речемыслительных задач их будущей профессиональной деятельности [7–10].

Е.Н. Цыганко всесторонне исследует готовность специалиста морского флота к эмоционально-волевой регуляции своей профессиональной деятельности в ситуациях профессионального иноязычного общения в контексте развития профессиональных иноязычных навыков специалиста. Автором подчеркивается, что опыт эмоционально-волевой регуляции решения типовых задач труда в деловых играх на тренажере способствует успешному выполнению служебных обязанностей [8].

Учебная технология интегрированной подготовки инженера разработана Б.В. Илькевич. В ее основе лежит предъявление студентам обучающих программ, выполненных как на русском, так и на иностранном языке, что обеспечивает синтез иноязычной и технической составляющих. Компьютерные программы представляют собой специализированные иноязычные тексты и охватывают все темы технических дисциплин. По мнению автора, эта технология позволяет сформировать профессиональную иноязычную компетентность инженера [9].

Т.П. Аванесовой было доказано, что именно на предметной основе профессионально-технологической деятельности происходит развитие профессиональных навыков. Разработанная автором технология обучения нацелена на формирование профессионально-предметной компетенции с учётом иноязычной составляющей в ходе решения профессионально-предметной задачи [10].

Проектирование инновационных дидактических структур в условиях цифровизации морской образовательной сферы предполагает перенос акцентов на самостоятельную учебную деятельность курсантов с учетом их познавательных интересов и мотивационных установок. В качестве теоретической базы таких структур могут выступать исследования новых форматов обучения, включающих интеграцию очных и дистанционных видов учебных занятий, способствующих интенсификации подготовки курсантов на этапе изучения цикла базисных дисциплин [11]. Следует отметить исследования, посвященные решению задач, связанных с конструированием информационных моделей учебной дисциплины и повышением эффективности учебной деятельности в дистанционном формате [12; 13]; а также исследования, направленные на использование компьютерных технологий в поисково-исследовательской работе с курсантами; на разработку концептуальных основ компьютерной диагностики качества морского образования и расширение способов контроля подготовки отраслевых кадров на основе невербальных форм коммуникации [14; 15].

Результаты этих работ открывают направления дальнейших исследований, связанных с развитием образовательных коммуникаций и разработками новых перспективных подходов к проектированию пакетов дидактического обеспечения учебной дисциплины на базе инновационных технологических ресурсов для организации процесса обучения в цифровой образовательной среде морского университета.

Предложенная нами многоуровневая модель информационного обеспечения учебной экспериментальной деятельности курсантов по изучению дисциплин базисного цикла подготовки имеет расширенную структуру и включает теоретический, технологический и аттестационный разделы:

– фонд учебных пособий (ФУП) составляет основу теоретического раздела, содержащего учебные материалы и справочные сведения по освоению предметно-специфического и профессионально ориентированного содержания конкретной дисциплины;

– в технологический раздел входят фонды методических средств (ФМС) и электронных средств обучения (ФЭСО), определяющие методические установки, состав и ориентиры познавательной деятельности на аудиторных учебных занятиях и во время самоподготовок в режиме очного и дистанционного форматов обучения;

– аттестационный раздел включает фонд оценочных средств (ФОС), регламентирующий порядок и содержание контроля на всех этапах учебной дея-

тельности курсантов, включая текущий контроль и коррекцию на формирующих учебных занятиях, самоконтроль, промежуточный тематический контроль и завершающий итоговый контроль в процессе экзамена или зачета во время экзаменационной сессии.

ФУП – теоретический раздел информационного обеспечения базисной учебной дисциплины представлен разработанным нами пакетом учебных пособий, предметно-специфическое содержание которых интегрировано с профессионально ориентированным компонентом; пакетом справочных материалов и таблиц и дополнительным пакетом теоретических пособий для изучения курсов по выбору.

ФМС и ФЭСО – технологический раздел комплекса информационного обеспечения сопровождает персонализированные маршруты обучения, выбор которых делают сами курсанты после диагностики предварительных знаний и умений [11]. Этот раздел нацелен на пересмотр традиционных педагогических технологий управления процессом обучения в морском университете, и в первую очередь это касается проведения формирующих учебных занятий, таких как лабораторные работы, тренажерная подготовка, практические и семинарские занятия.

Важной составной частью технологического раздела является блок, содержащий информативные материалы, регламентирующие образовательный процесс по данной учебной дисциплине. К таким материалам можно отнести:

– рабочую программу, специально адаптированную для курсантов, которая должна содержать убедительное мотивационное обоснование необходимости изучения базисного курса; конечные цели обучения и задачи, которые должны быть решены для успешного достижения общего результата обучения;

– тематический план изучаемого курса, включающий базу предметно-специфических и профессионально ориентированных заданий; перечень видов деятельности, необходимых для выполнения заданий по дисциплине;

– порядок, сроки и способы диагностических и аттестационных мероприятий в течение семестра и в период экзаменационной сессии;

– информацию о творческих заданиях и ведущих направлениях научно-исследовательской работы курсантов, списки учебной литературы ко всем видам занятий, включая расчетно-графические проекты, курсовые работы, рефераты, олимпиады, творческо-исследовательские работы.

Эффективность функционирования технологического раздела информационного обеспечения формирующих учебных занятий в большой степени зависит от качества создаваемых моделей управления процессом обучения и диагностики его результатов.

Лабораторный практикум, как и тренажерная подготовка, имеет ряд специфических особенностей, с учетом которых можно выделить три уровня методической поддержки, обеспечивающих управление самостоятельной деятельностью курсантов при подготовке к учебным занятиям и в процессе этих занятий:

– первый – уровень учебно-методических карт;
– второй – уровень компьютерных программ;
– третий – уровень отчетных материалов.

Основу первого уровня методической поддержки лабораторных занятий составляют учебно-методические карты, содержание которых направлено на усвоение не только теоретических закономерностей изучаемого предмета, но и модели формируемой деятельности. Разработанные нами по методике, предложенной З.А. Решетовой [16], учебно-методические карты представляют собой систему ориентиров для самостоятельной деятельности курсантов по выполнению лабораторного задания. В процессе решения лабораторных заданий происходит отработка навыков обращения с техническими устройствами, овладение совокупностью действий, входящих в состав формируемой деятельности.

Содержание лабораторных заданий носит персонализированный характер, они имеют базовый, профессионально ориентированный и творчески-исследовательский компоненты. Отметим большое значение базового компонента учебно-методических карт, который оказывает помощь в организации самостоятельной учебной деятельности на всех этапах, обязательных для успешного усвоения знаний и видов деятельности. В состав этого компонента входят материалы, обеспечивающие мотивационный, ориентировочный, исполнительский, контрольный и исследовательский блоки. При этом акцент делается на том, чтобы формируемые предметно-специфические знания и компетенции, виды учебной и творческой деятельности были усвоены курсантами с установкой на перенос и активное использование не только при изучении цикла специальных дисциплин в морском университете, но и в процессе будущей профессиональной деятельности.

В наших исследованиях по проектированию дидактических средств в высшей школе содержание учебно-методических карт для физического лабораторного практикума было дополнено уровнем управления самоконтролем после выполнения задания и подготовке к защите полученных результатов [11]. Структурно-функциональная схема таких карт является универсальной и может быть использована для разработки методических руководств не только к лабораторным, но и к тренажерным и практическим занятиям.

Уровень компьютерных программ предполагает создание и накопление программных продуктов для информационно-методического обеспечения компьютеризированных лабораторных занятий и должен включать отбор учебного материала для заданий, выполняемых с помощью компьютера; выделение структуры этих заданий, дидактических требований к ним; разработку программных средств, определяющих способ и последовательность предъявления учебных материалов (текстов заданий, вопросов, предписаний и т. п.).

Использование электронных средств обучения на лабораторных занятиях позволяет повысить эффективность учебного процесса, перенести акценты на самостоятельную работу курсантов; качественно изменить контроль над деятельностью обучаемых, расширяя функции самоконтроля и обеспечивая при этом гибкость управления познавательной деятельностью.

Отметим, что разработанные учебно-методические материалы к лабораторным занятиям включают руководства к их выполнению, которые, наряду с базовыми заданиями, направленными на формирование предметно-специфических знаний и умений, содержат вариативные задания разной сложности с профессионально ориентированным компонентом, направленным на формирование специальных компетенций и цифровых навыков.

Организация лабораторных занятий предусматривает работу курсанта с компьютером на следующих этапах занятия:

– тестовая проверка необходимых предварительных знаний при допуске к лабораторной работе, после которой курсант имеет возможность самостоятельно выбрать персонализированный маршрут познавательной деятельности, сложность экспериментальных заданий, наличие профессионально ориентированного или исследовательского компонента;

– подготовка к выполнению лабораторного задания: уяснение цели работы и задач эксперимента; ознакомление с лабораторным оборудованием и техническими характеристиками лабораторной установки; изучение теоретических основ эксперимента и правил безопасности при работе с приборами и оборудованием;

– проведение виртуальной части эксперимента, где это предусмотрено; обработка полученных результатов; оформление отчета и подготовка к защите выполненной лабораторной работы.

Компьютерные программы для контроля и коррекции знаний могут предусматривать полные протоколы ответов на контрольные вопросы, что позволяет выявлять и систематизировать типовые ошибки и совершенствовать методический материал по их исправлению. При этом на лабораторном занятии компьютер может использоваться как одно из средств управления учебной деятельностью курсантов наряду с традиционными средствами.

Отчетные материалы могут содержать компьютерные распечатки отчетов либо заполненные листы с протоколами отчетов, либо выполненные индивидуально конспекты отчетов с таблицами исходных данных и численными значениями полученных результатов, графическим представлением полученных зависимостей, сравнительным анализом теоретических и экспериментальных значений исследуемых величин и вытекающими отсюда выводами и практическими рекомендациями там, где это предусмотрено.

В ряде вузов в качестве отчетных материалов к лабораторному практикуму издаются тетради с готовыми протоколами отчетов, в которые должны быть внесены результаты проделанных измерений, вычислений, выполнены графики и сформулированы выводы. Нами к лабораторному физическому практикуму разработан журнал лабораторных работ как форма отчетности, адекватная по содержанию, структуре и логике разработанным на принципах системно-деятельностного подхода соответствующим учебно-методическим руководствам.

Аттестационный раздел комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины содержит программы текущего и рубежного контролей в форме пакетов тематических тестов разного уровня сложности, которые обеспечивают обратную связь в ходе учебного процесса, дают статистический материал для текущих аттестаций по каждому курсанту. В эти пакеты заложены программы как диагностических, так и тренирующих тестов для самостоятельной подготовки курсантов к плановому тестированию на аудиторных занятиям. Темы пропущенных занятий курсанты могут отработать самостоятельно и сдать тестирование отдельно, так как отсутствие оценок за пропущенные занятия снижает общий балл текущей успеваемости. Для итоговой проверки сформированных предметно-специфических знаний и компетенций разработан специальный пакет, содержащий программы контрольных тестовых заданий, целью которых является оценка успешности прохождения курсантами учебного курса и допуск к экзамену.

Для качественной оценки применимости в образовательном процессе разработанного комплекса информационного обеспечения базисной учебной дисциплины был проведен педагогический эксперимент на втором курсе судоводительского факультета. Он заключался в проверке использования в образовательном процессе этого комплекса с целью повышения его эффективности и объективности определения уровня знаний и компетенций курсантов.

В эксперименте приняли участие три экспериментальные группы (95 курсантов) и две контрольные группы (62 курсанта). В процессе обучения по курсу общей физики в экспериментальных группах использовался экспериментальный вариант разработанного комплекса информационного обеспечения познавательной деятельности курсантов. Управление процессом усвоения знаний носило системный характер. Широкое использование в образовательной среде электронных презентаций и других обучающих видеоматериалов с профессиональным компонентом способствовало укреплению межпредметных коммуникаций базисной и специальной морской подготовки.

Текущая и рубежная проверка уровня знаний и компетенций осуществлялась с помощью разработанных тематических тестов. В процессе эксперимента ответы каждого курсанта оценивались на каждом занятии. Для оценки знаний ис-

пользовалась балльная рейтинговая система. Накопление баллов по всем видам учебных занятий проводилось с помощью компьютера и позволяло в режиме реального времени проследить успешность освоения учебного плана курсантами, которые были заинтересованы в оценке своих знаний по всем изученным темам. Курсанты стремились получить по результатам текущей успеваемости как можно более высокие баллы, так как это повышало общий балл и давало возможность получения допуска к экзамену без общего предварительного тестирования.

Итоговая балльная рейтинговая оценка преобразовывалась в традиционную пятибалльную и учитывалась на экзамене. Курсанты, имеющие низкий рейтинговый балл по результатам текущей успеваемости, не могли получить высокую итоговую оценку на экзамене. Учет на экзамене результатов текущего тематического, общего предварительного тестирования и письменного ответа по билету давал возможность в экспериментальных группах сделать итоговую оценку сформированных предметно-специфических знаний и компетенций более объективной.

В контрольных группах информационные технологии применялись в рамках традиционного дидактического обеспечения учебного процесса согласно требованиям учебного плана и существующего учебно-методического комплекса дисциплины Методическое обеспечение учебных занятий и текущий контроль знаний курсантов регламентировались рабочей программой учебной дисциплины. На каждом занятии диагностика знаний не проводилась, и успешность выполнения учебного плана курсантами не фиксировалась. Итоговая оценка выставлялась на экзамене по результатам письменного ответа.

Как планировалось, на данном этапе нашего исследования был проведен качественный анализ и сопоставление итогов экспериментального и контрольного обучения. Следует отметить, что результаты эксперимента в целом положительные, они показали рост мотивации к изучению базисной учебной дисциплины, повышение качества предметно-специфических знаний и цифровых умений в экспериментальных группах, а также помогли наметить пути дальнейшего совершенствования информационного обеспечения базисной подготовки курсантов в морском университете.

Предложенный комплекс информационного обеспечения базисной учебной дисциплины может быть интерполирован и на другие дисциплины гуманитарного и специального циклов обучения, являться фундаментальной платформой для внедрения инновационных образовательных технологий, направленных на реализацию дистанционного обучения в формате переподготовки отраслевых кадров, повышения квалификации, получения дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Китайгородская Г.А. *Интенсивное обучение иностранному языку: теория и практика.* Москва: Русский язык, 1992.
2. Выготский Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: Издательство Смысл, Издательство Эксмо, 2005.
3. Подласый И.П. *Педагогика: Новый курс*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
4. Смолкин А.М. *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 1990.
5. Мильруд Р.П. *Методология исследования: преподавание языков в межкультурном пространстве*. Тамбов: Издательство ТГУ, 2003.
6. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск: Наука, СО АН СССР, 1987: 78–100.
7. Драгомирецкий И.В. *Ситуационно-имитационные игры в обучении английскому языку в морских учебных заведениях.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1988.
8. Цыганко Е.Н. Целесообразность компьютерной поддержки для мониторинга уровня формирования профессиональной компетенции. *Успехи современной науки и образования.* 2016; Т. 1: № 8: 60–67.
9. Илькевич Б.В. Интегрированная подготовка инженеров. *Высшее образование в России*, 2000; № 4: 105–110.
10. Аванесова Т.П., Груздева Л.К., Мефлех М.В., Груздев Д.Ю. Практическая значимость применения информационных единиц в процессе осваивания профессиональной деятельности с помощью компьютерных технологий. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,* 2023; № 1 (42): 120–124.
11. Баляева С.А., Митрахович В.А., Аванесова Т.П. Разработка персонализированных маршрутов подготовки специалистов морского флота. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 358–361.
12. Багина В.А., Баляева С.А., Боровкова О.А. и др. *Современные образовательные технологии*: монография. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017; Кн. 5.
13. *Аксиологический подход в практике обучения и воспитания курсантов морского вуза:* коллективная монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023.
14. Митрахович В.А., Баляева С.А., Аванесова Т.П. Контроль в методическом сопровождении профессиональной подготовки курсантов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 331–335.
15. Зеленков Г.А., Мазанько Е.В. Использование компьютерных технологий для математических исследований с учащимися. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,* 2022; № 2 (39): 113–118.
16. *Формирование системного мышления в обучении.* Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

References

1. Kitajgorodskaya G.A. *Intensivnoe obuchenie inostrannomu yazyku: teoriya i praktika.* Moskva: Russkij yazyk, 1992.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo Smysl, Izdatel'stvo `Eksmo, 2005.
3. Podlasyj I.P. *Pedagogika: Novyj kurs*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
4. Smolkin A.M. *Formirovanie motivacii ucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
5. Mil'rud R.P. *Metodologiya issledovaniya: prepodavanie yazykov v mezhkul'turnom prostranstve*. Tambov: Izdatel'stvo TGU, 2003.
6. Verbickij A.A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti delovoj igry kak formy znakovo-kontekstnogo obucheniya. *Igrovoe modelirovanie: metodologiya i praktika.* Novosibirsk: Nauka, SO AN SSSR, 1987: 78-100.
7. Dragomireckij I.V. *Situacionno-imitacionnye igry v obuchenii anglijskomu yazyku v morskih uchebnyh zavedeniyah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1988.
8. Cyganko E.N. Celesoobraznost' komp'yuternoj podderzhki dlya monitoringa urovnya formirovaniya professional'noj kompetencii. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 1: № 8: 60-67.
9. Il'kevich B.V. Integrirovannaya podgotovka inzhenerov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2000; № 4: 105-110.
10. Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Mefleh M.V., Gruzdev D.Yu. Prakticheskaya znachimost' primeneniya informacionnyh edinic v processe osvaivaniya professional'noj deyatel'nosti s pomosch'yu komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova,* 2023; № 1 (42): 120-124.
11. Balyaeva S.A., Mitrahovich V.A., Avanesova T.P. Razrabotka personalizirovannyh marshrutov podgotovki specialistov morskogo flota. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 358-361.
12. Bagina V.A., Balyaeva S.A., Borovkova O.A. i dr. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2017; Kn. 5.
13. *Aksiologicheskij podhod v praktike obucheniya i vospitaniya kursantov morskogo vuza:* kollektivnaya monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2023.
14. Mitrahovich V.A., Balyaeva S.A., Avanesova T.P. Kontrol' v metodicheskom soprovozhdenii professional'noj podgotovki kursantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 331-335.
15. Zelenkov G.A., Mazan'ko E.V. Ispol'zovanie komp'yuternyh tehnologij dlya matematicheskih issledovanij s uchaschimisya. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova,* 2022; № 2 (39): 113-118.
16. *Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii.* Moskva: YuNITI-DANA, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-208-213

Borodina L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ludmilasemerqey@mail.ru*
Klimenko E.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: kati.klim@mail.ru*
Rychenkova A.Yu., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: anar2702@mail.ru*

THE STUDY OF THE WAY TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCE IN CADETS OF MARITIME UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF GEOMETRIC AND GRAPHIC EDUCATION IN TRAINING OF SPECIALISTS IN TRANSPORT. The article examines the development of professional competence of a marine specialist by solving educational tasks for the development of various types of competencies necessary for the professional activity of a specialist in transport –

subject-analytical, subject-modeling, interdisciplinary research in accordance with the requirements of new generation standards corresponding to the Federal State Educational Standard of Higher Education. In the developed technology of training cadets of maritime universities, from the perspective of the concept of a competence-based approach to training, the authors demonstrate the specifics of using educational tasks in the process of geometric and graphic training of marine engineering specialists corresponding to the conditions of the modern navy. A methodology is proposed for assessing the level of formation of professional competencies of cadets in solving various types of educational tasks. The results of experimental training are presented, which indicate the success of the formation of professional competence in training.

Key words: **professional competence, cadets of maritime universities, geometric and graphic training, didactic support, educational tasks, specialists in transport**

***Л.Н. Бородина**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ludmilasemerqey@mail.ru*
***Е.С. Клименко**, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: kati.klim@mail.ru*
***А.Ю. Рыченкова,** канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: anar2702@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ТРАНСПОРТЕ

В статье исследуется разработка формирования профессиональной компетентности морских специалистов с помощью решения учебных задач для развития различных видов компетенций, необходимых для профессиональной деятельности специалиста на транспорте romanowa.irin@yandex.ru предметно-аналитических, предметно-моделирующих, межпредметно-исследовательских в соответствии с требованиями стандартов нового поколения, соответствующих ФГОС ВПО. В разработанной технологии подготовки курсантов морских вузов с позиции концепции компетентностного подхода обучения авторами демонстрируется специфика использования учебных задач в процессе геометро-графической подготовки инженерно-морских специалистов, соответствующей условиям современного морского флота. Предлагается методика оценки уровня формирования профессиональных компетенций курсантов при решении различных типов учебных задач. Приводятся результаты экспериментального обучения, которые свидетельствуют об успешности формирования профессиональной компетентности при подготовке специалистов на транспорте в морском вузе.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, курсанты морских вузов, геометро-графическое обучение, дидактическое обеспечение, учебные задачи, специалисты на транспорте**

В современном мире высокие требования предъявляются к выпускникам высших учебных заведений из-за процесса глобализации, который затрагивает науку, образование и технику. Особенно это актуально для специалистов в сфере транспорта, так как изменения на международном рынке труда вносят серьезные коррективы в существующую практику трудовых отношений. Возникает новый тип международного специалиста, который должен быстро адаптироваться к изменяющимся условиям современного производства. Уровень профессионального образования определяется по уровню трудоустройства выпускников, их социальному самочувствию, конкурентоспособности на рынке труда и уровню молодежной безработицы. Наши выпускники сегодня вступают на современный рынок труда, который характеризуется изменчивостью, гибкостью и высокой инновационной динамикой.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки способности выпускников решать встающие перед ними новые, незнакомые задачи, так как итог образования измеряется опытом решения подобных задач и считается одним из значимых прогнозируемых результатов образования. Приоритетным делается не столько приобретение знаний, сколько руководство знанием, информацией для решения конкретных социальных и профессиональных задач, в которых они могут проявиться и принимать результативные решения в нестандартных ситуациях, способности к критическому мышлению, к эффективному действию в конкурентной сфере [1].

Цель исследования сводится к реализации формирования профессиональной компетентности курсантов в процессе геометро-графической подготовки инженерно-морских специалистов, соответствующей условиям современного морского флота. При этом учебный материал инженерно-графической дисциплины постепенно переходит от абстрактных моделей, опирающиеся на фундаментальные знания, к практическим моделям, отражающим действительные профессиональные ситуации и систему интеллектуальных и социальных отношений специалистов, занятых в этих ситуациях.

Задачи исследования: обосновать необходимость подготовки курсантов морских вузов к решению профессиональных задач при геометро-графическом обучении в процессе подготовки специалистов на транспорте; раскрыть специфику использования учебных задач при формировании профессиональных компетенций во время обучения в морском вузе; описать результаты эксперимента, направленного на формирование профессиональных компетенций при подготовке инженерно-морских специалистов.

Научная новизна исследования состоит в обосновании педагогических условий формирования профессиональных компетенций курсантов морских вузов в процессе геометро-графической подготовки.

Теоретическая значимость исследования: определена структура и содержание профессиональных компетенций специалистов инженерного профиля, формируемых при изучении геометро-графических дисциплин в морском вузе.

Практическая значимость состоит в разработке и внедрении в учебный процесс морского университета экспериментальных программ дисциплин геометро-графического цикла, учебных пособий, методических рекомендации, банка профессионально ориентированных уровневых заданий и диагностических материалов. Результаты исследования свидетельствуют о широких возможностях использования учебных задач как средства формирования профессиональных компетенций в процессе обучения курсантов морских вузов. Материалы исследования могут быть использованы для совершенствования подготовки офицеров флота к выполнению профессиональных обязанностей.

Переход к новой образовательной парадигме, основанной на компетентностном подходе, предполагает установление новых целей образования, новых принципов отбора и систематизации знаний. Эти знания не столько расширяют объем профессиональных и общенаучных знаний, сколько определяют другие связи и способы их формирования и функционирования. Изменения в содержании обучения, по определению, не могут гарантировать формирование профессиональных компетенций. Поэтому для обеспечения формирования компетенций необходимо рассматривать сам процесс обучения, который объединяет содержание обучения с его методами и технологиями [2].

Современное образование в основном ориентировано не столько на передачу устаревающих знаний, сколько на развитие базовых компетенций, которые позволяют самостоятельно приобретать знания по мере необходимости. Овладение этими базовыми компетенциями считается показателем социальной и психологической зрелости личности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) подчеркивает необходимость проектирования содержания предметных компетенций студентов и пересмотра содержания предметов с этой точки зрения [3].

Сегодня требования к подготовке курсантов морских вузов определяются как профессиональные компетенции, соответствующие ФГОС ВПО. Для формирования профессиональных компетенций у обучаемых необходимо пройти три этапа:

– этап усвоения знаний о предметной области и способах работы с ней.

– этап развития операционных навыков, необходимых для решения типовых задач и освоения всех действий, связанных с данной профессиональной компетенцией.

– этап развития умений разрабатывать способы решения новых задач, которые могут возникнуть в рамках данной компетенции [4].

Для подготовки будущих инженеров морского флота были разработаны государственные образовательные стандарты, которые определяют основные виды профессиональной деятельности выпускников: проектно-конструкторская, организационно-управленческая, производственно-технологическая, экспериментально-исследовательская. В системе высшего профессионально-инженерного образования большое значение приобретают общетехнические дисциплины, которые дают будущим специалистам основы инженерных знаний, способность к инженерной инновационной деятельности и конструированию.

Необходимость пересмотра традиционных подходов к геометро-графической подготовке офицеров морского флота обусловлена новыми технологическими условиями, интеграцией научных достижений в области теоретической и прикладной геометрии и компьютерной графики, а также новой философской парадигмой образования, достижениями в области педагогики и психологии. Целью пересмотра является ориентация геометро-графической подготовки на формирование личности с высоким уровнем развития пространственного фактора интеллекта, способной эффективно использовать существующие и перспективные технологии в профессиональной сфере на основе геометрического моделирования и визуализации информации [5; 6].

Для улучшения усвоения учебного материала курсантами мы решили изменить форму его представления, чтобы передать содержание общеинженерной дисциплины оптимальным образом. Мы рассматриваем процесс визуализации как преобразование различных видов информации в профессиональные символы, представленные через схемы, рисунки, таблицы, чертежи. Опыт показывает, что действительно эффективными являются формы визуализации, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами являются носителями профессиональной информации. Исходя из результатов психологических исследований, можно сказать, что визуализация знаний играет важную роль в эргономике учебной информации [7–10].

Переосмысливая не только реальность, но и ее символы в виде понятий, высказываний, формул, чертежей и т. д., обучаемый связывает эти символы с реальными объектами, переводит их на язык, соответствующий его опыту, и, следовательно, осознает новые знания в пределах своих возможностей. Другими словами, человек усваивает знания через различные виды восприятия, осознания и запоминания полученной информации о мире. Такое усвоение предшествует любому целенаправленному действию – его нельзя осуществить сознательно, не зная о его возможности и способе выполнения. Поэтому усвоение способа деятельности предполагает первоначальное знание о нем [11].

В педагогической психологии [12; 13; 14] обучающие воздействия подразделяются на основные и вспомогательные. “К первым мы относим: а) изложение учебного материала и б) учебную задачу; ко вторым: а) подзадачи, которые обучающий ставит, когда учащийся не может справиться с основной задачей, б) вопросы и указания обучающего, в) показ обучающим этапа решения учебной задачи или воспроизведение им микрофрагмента учебной деятельности” [12]. “Учебная задача – это универсальное средство обучающего воздействия, поскольку учебная деятельность осуществляется только через решение учебных задач” [12]. ”Стать предметом деятельности учебный материал может лишь в том случае, если он включается в контекст задачи. Задача является той всеобщей и обязательной формой изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения” [14].

В ряде работ [12; 13; 15] обосновано, что все многообразие приемов и способов обучения, видов обучающих воздействий (подзадачи, вопросы, указания и т. п.) может быть сведено к указанным выше двум основным видам (учебная задача, воспроизведение фрагмента учебной деятельности обучающим). Поэтому при обосновании принципиальной функциональной структуры процесса формирования профессиональной компетенции будем рассматривать только два этих вида обучающих воздействий. Известно, что усвоение любой деятельности невозможно при полном отсутствии знаний об объекте, предмете и способах деятельности. Поэтому формирование компетенции у обучаемого должно начинаться с восприятия и усвоения знаний. “Человек, в том числе обучаемый, ощущает предметы или явления. Ощущаемое фиксируется в его сознании. По мере накопления опыта ощущений (зрительных, осязательных, слуховых и пр.) ученик ассоциирует новые ощущения со старыми, соотносит их, подводит одно под другое, узнает связи между ними – все эти знания закрепляются постепенно в его памяти” [16].

Каждое занятие с использованием данной технологии разрабатывается для отдельного учебного элемента или группы элементов, которые усваиваются в процессе завершенных циклов учебной деятельности. Эти циклы содержат следующие инвариантные этапы:

– усвоение теоретических основ деятельности;

– формирование умений применения теоретических знаний в конкретных условиях учебно-профессиональной деятельности;

– развитие автоматизированных и творческих умений и навыков. В соответствии с деятельностной теорией обучения любая деятельность выполняется человеком только на основе ранее усвоенной им информации, а процесс обучения может быть представлен в виде, приведенном на рис. 1.

В различных жизненных ситуациях человек сталкивается с тремя учебными типами задач. Первый тип задач заключается в стереотипном воспроизведении заученной последовательности действий. Второй тип задач требует модификации заученной последовательности действий в измененных условиях. Третий тип диктует необходимость поиска новых, субъективно неизвестных способов действия [16].

Трудность задач первого типа зависит от сложности и прочности усвоенного навыка. Чем лучше усвоены навыки, тем легче их воспроизводить, и меньше они подвержены влиянию различных условий и эмоций. Считается, что человек хоро-

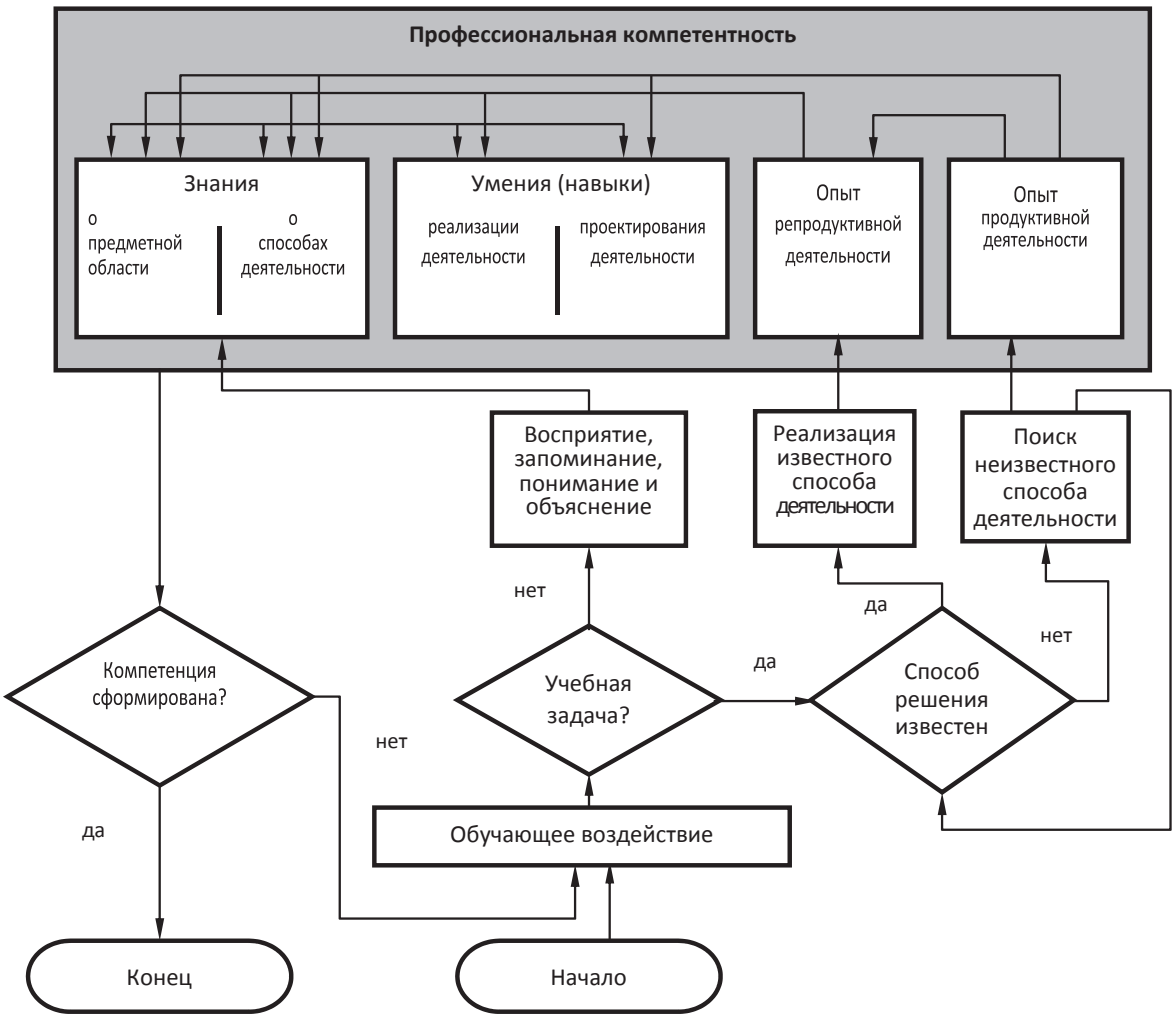


Рис. 1. Структура процесса формирования профессиональной компетентности

шо подготовлен к выполнению определенной деятельности только тогда, когда он способен правильно выполнять ее в изменчивых объективных и эмоциональных условиях. Задачи второго типа связаны с координацией большого количества и разнообразных элементов, вместе с описанными выше особенностями. Задачи первого и второго типов требуют памяти и прочного навыка алгоритмической деятельности. Задачи третьего типа включают в себя задачи, требующие творческой активности и поиска новых, неизвестных схем действий или необычной комбинации известных.

Мы разработали дидактическое обеспечение для инженерно-графической подготовки, которое включает в себя экспериментальные программы дисциплин геометро-графического цикла, учебные пособия, методические рекомендации, банк профессионально ориентированных уровневых заданий и диагностических материалов.

Наш банк заданий включает несколько основных уровней:

– на первом уровне представлены задачи (предметно-аналитические), которые направлены на развитие пространственного представления и воображения, конструктивно-геометрического мышления, а также способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений. Задачи также включают изучение способов конструирования различных геометрических пространственных объектов и умение решать задачи, связанные с пространственными объектами и их зависимостями, на основе графических моделей и чертежей. Этот тип задач характерен преобладанием репродуктивной деятельности. От обучаемого требуются знания по решению стандартных задач, а также интеллектуальные способности комбинировать известные знания, подбирать соответствующий метод решения и т. д. Такие задачи наиболее часто встречаются в учебном процессе. Примерами их могут служить построение третьего вида по двум заданным; построение аксонометрии по видам; выполнение сечений или разрезов по заданным аксонометрическим проекциям и положению секущих плоскостей на них и др. (рис. 2).

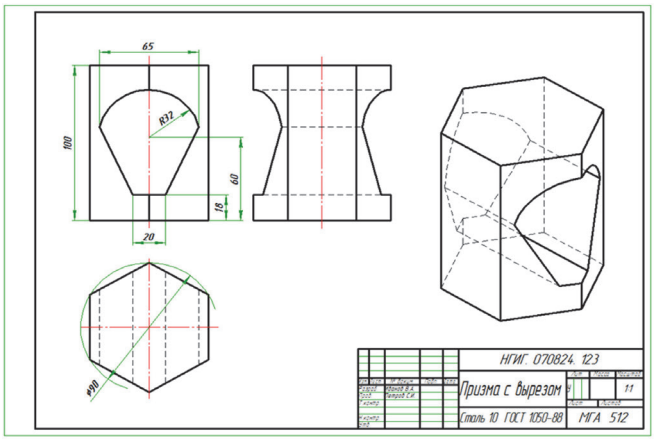


Рис. 2. Пример «предметно-аналитических» задач

– во второй уровень входят задачи с элементами профессиональной направленности (предметно-моделирующие), которые характеризуются овладением курсантами умением применять в своей деятельности, наряду с естественным языком, языки инженерной графики и терминологию морской и профессиональной области, что является одним из показателей сформированности технического мышления. Такое мышление содержит три основных взаимосвязанных структурных компонента – понятие (то есть слово), образ и действие. Решение задач

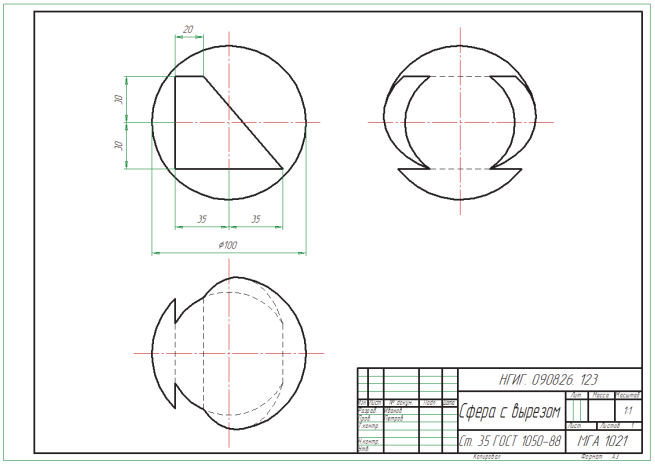


Рис. 3. Пример «предметно-моделирующих» задач

этого этапа предполагает сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности. Для этого требуется привлечение знаний смежных предметных областей, широкая эрудиция обучаемых, владение эвристическими методами, методикой решения творческих задач. К задачам такого типа мы отнесли задачи, готовящие к проектной деятельности; технические задачи, включающие ориентировочно-ситуативные задачи; логические задачи, которые приучают курсантов рассуждать, доказывать, оперируя определенными техническими категориями (рис. 3).

– третий уровень составляют задачи с профессиональной направленностью (межпредметно-исследовательские), которые выполняются на материале специальных дисциплин и включают в себя четко выраженную направленность на формирование у курсантов способности системно ориентироваться в условиях исследования, разработки и эксплуатации морского объекта; на выработку умения соотнести сложившуюся на практике ситуацию с конкретной предметной областью, проанализировать ее с предметной точки зрения, дать профессиональную интерпретацию полученных результатов и затем сформулировать практические инженерные рекомендации. Данный тип задач характеризуется преобладанием продуктивной, творческой деятельности. Требуется широкая эрудиция, знания по смежным дисциплинам. К таким заданиям относятся задачи на конструирование или моделирование по заданным техническим условиям; графические задачи, решения которых необходимо изобразить в виде схем, чертежей, графиков. Профессиональные задачи следует рассматривать как средства формирования у курсантов приёмов самостоятельного подхода к разрешению теоретических и практических проблем (рис. 4).

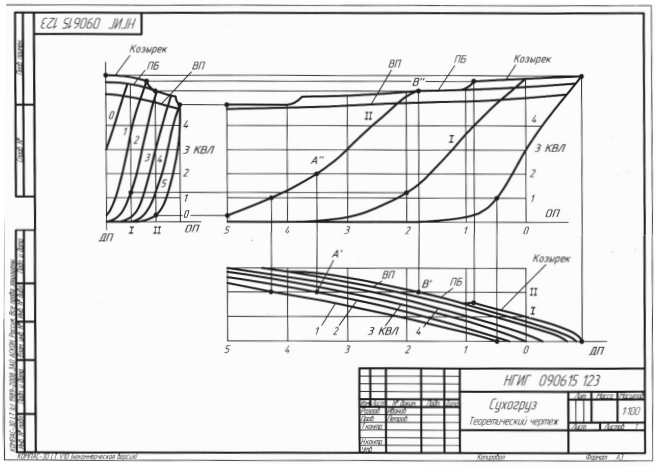


Рис. 4. Пример «межпредметно-исследовательских» задач

На кафедре механики и инженерной графики Государственного морского университета имени адм. Ф.Ф. Ушакова было проведено исследование по формированию профессиональных компетенций при изучении геометро-графических дисциплин. На основе специфики содержания общетехнических дисциплин определены специально-предметные компетенции, формируемые курсантами, – предметно-аналитические, предметно-моделирующие, межпредметно-исследовательские. Для оценки эффективности исследования использовались следующие критерии компетентности:

а) развитие различных видов компетенций, необходимых для профессиональной деятельности специалиста, – предметно-аналитических, предметно-моделирующих, межпредметно-исследовательских;

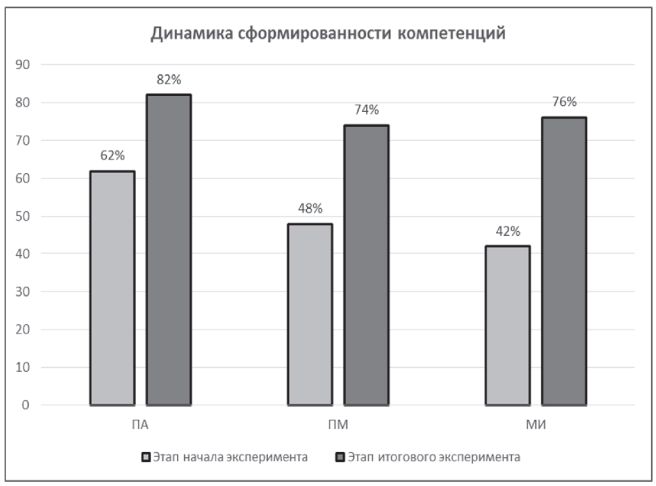


Рис. 5. Динамика сформированности компетенций

б) изменения в предметно-специфических знаниях и навыках студентов со временем.

Для измерения первого критерия использовались тесты, задания разной сложности (алгоритмы, выделение характеристик объектов, связь теории с графическими построениями, объединение на основе различных свойств) [17].

На диаграмме на рис. 5 показана динамика развития отдельных видов компетенций: предметно-аналитической (П-А), предметно-моделирующей (П-М), межпредметно-исследовательской (М-И).

Результаты наблюдения показывают, что динамика роста числа курсантов, владеющих наиболее сложным видом компетенций – межпредметно-исследовательскими, составила 34%; рост компетенций предметно-моделирующих – 26%; предметно-аналитических компетенций – 20%. Таким образом, зафиксирована положительная динамика результатов формирования профессиональных компетенций курсантов.

Предложенная и теоретически обоснованная технология формирования профессиональных компетенций в морском вузе соответствует требованиям стандарта третьего поколения в совершенствовании и углублении компетентностного подхода в становлении будущих специалистов. Данная технология, разработанная с позиций компетентностного подхода к содержанию обучения, включающая систему специальных многоуровневых заданий с предметно-специфическим содержанием (предметно-аналитические), с элементами профессиональной направленности (предметно-моделирующие), с учебно-профессиональной направленностью (межпредметно-исследовательские):

– ориентирует курсантов на установление связей между элементами, относящимися к разным предметным системам знаний;

– требует активной умственной деятельности, напряжения памяти, мышления, эмоционально-волевых процессов;

– способствует возникновению новых обобщенных понятий и представлений, которые опираются на фундаментализацию знаний;

– формирует обобщенные понятия и новый способ мышления, основанный на умении видеть общее в частном, анализировать частное с позиций общего.

Перспективным направлением дальнейших исследований может быть углубление идеи задачного подхода и включение в этот процесс информационных технологий. Обучение, проводимое в соответствии с данной моделью, позволяет более полно учитывать современные потребности рынка труда и индивидуальные особенности личности.

Наши выпускники, инженеры флота всех специальностей, сразу после окончания вуза могут самостоятельно руководить процессом освоения, эксплуатации и применения морской техники. В ходе выполнения такого комплекса обязанностей морской инженер (особенно в экстремальных условиях) может столкнуться с различными техническими вопросами, решение которых зависит от качества его инженерной подготовки, включая графическую.

Главной задачей профессионального образования является подготовка работника, конкурентоспособного на рынке труда, способного к квалифицированной работе на уровне мировых стандартов, готового к социальной и профессиональной мобильности в постоянно изменяющихся социальных условиях мировой действительности.

Библиографический список

1. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Проектирование содержания профессионального образования в рамках компетентностного подхода. *Педагогика, психология и образование: от теории к практике*: II Международная научно-практическая конференция. Ростов-на-Дону, 2015: 65–68.
2. Бородина Л.Н., Рыченкова А.Ю., Клименко Е.С. Модернизация содержания и дидактического обеспечения геометро-графической подготовки в морском вузе с позиций геометрического моделирования. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. Ростов-на-Дону, 2017; № 7: 91–98.
3. Borodina L., Klimenko E., Rychenkova A. Formation of professional competences in students of transport universities to meet modern requirements SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAH-2022):* 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
4. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Аминева Е.Х. Формирование профессиональных компетенций курсантов морских вузов в процессе решения профессионально-ориентированных задач. *Вестник Майкопского государственного технологического университета МГТУ*. 2015; № 3: 105–108.
5. Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н. Особенности разработки методики укрупнения дидактических единиц как средства повышения учебно-познавательной деятельности курсантов морского вуза по геометро-графическим дисциплинам. *Тенденции развития науки и образования*. 2023; № 98, Ч. 1: 135–139.
6. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Разработка дидактического обеспечения учебного процесса с профессионально ориентированным компонентом на основе цифровизации образовательной среды с использованием интерактивных педагогических технологий. *Вестник государственного морского университета им. Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 2 (38): 143–147.
7. Rychenkova A., Klimenko E., Borodina L. Ensuring the principle of visibility in the development of didactic tools in graphic disciplines SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2022*): 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
8. Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н. Место компьютерного моделирования в системе современного высшего образования. *Актуальные проблемы науки и техники. Инноватика*. 2023; № МНК-380: 206–211.
9. Klimenko E., Borodina L., Rychenkova A. Computer modeling in education for the development of students' research skills SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2022)*: 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
10. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Применение мультимедийных средств обучения при проведении лекций по начертательной геометрии и инженерной графики в морском вузе. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2022; № 1 (38): 104–120.
11. Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н., Клименко Е.С. Особенности разработки и применения обучающих видео по геометро-графическим дисциплинам. *Тенденции развития науки и образования*. 2022; № 84-5: 19–22.
12. Машбиц Е.И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения.* Москва: Педагогика, 1988.
13. Машбиц Е.И. *Психологические основы управления учебной деятельностью*. Киев: Вища школа, 1987.
14. Репкин В.В. *Развивающее обучение и учебная деятельность*. Рига: Зинанте, 1997.
15. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2006.
16. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
17. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные системы*. 2019; № 1-2 (43).

References

1. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Proektirovanie soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya v ramkah kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: ot teorii k praktike*: II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Rostov-na-Donu, 2015: 65-68.
2. Borodina L.N., Rychenkova A.Yu., Klimenko E.S. Modernizaciya soderzhaniya i didakticheskogo obespecheniya geometro-graficheskoj podgotovki v morskom vuze s pozicij geometricheskogo modelirovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. Rostov-na-Donu, 2017; № 7: 91-98.
3. Borodina L., Klimenko E., Rychenkova A. Formation of professional competences in students of transport universities to meet modern requirements SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAH-2022):* 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
4. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Amineva E.H. Formirovanie professional'nyh kompetencij kursantov morskih vuzov v processe resheniya professional'no-orientirovannyh zadach. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta MGTU*. 2015; № 3: 105-108.
5. Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Borodina L.N. Osobennosti razrabotki metodiki ukrupneniya didakticheskih edinic kak sredstva povysheniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov morskogo vuza po geometro-graficheskim disciplinam. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023; № 98, Ch. 1: 135-139.
6. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Razrabotka didakticheskogo obespecheniya uchebnogo processa s professional'no orientirovannym komponentom na osnove cifrovizacii obrazovatel'noj sredy s ispol'zovaniem interaktivnyh pedagogicheskih tehnologij. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta im. F.F. Ushakova*. 2023; № 2 (38): 143-147.
7. Rychenkova A., Klimenko E., Borodina L. Ensuring the principle of visibility in the development of didactic tools in graphic disciplines SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2022*): 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
8. Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Borodina L.N. Mesto komp'yuternogo modelirovaniya v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Aktual'nye problemy nauki i tehniki. Innovatika*. 2023; № MNK-380: 206-211.
9. Klimenko E., Borodina L., Rychenkova A. Computer modeling in education for the development of students' research skills SHS Web of Conf. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2022)*: 11th International Scientific and Practical Conference. 2023.
10. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Primenenie mul'timedijnyh sredstv obucheniya pri provedenii lekcij po nachertatel'noj geometrii i inzhenernoj grafiki v morskom vuze. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2022; № 1 (38): 104-120.
11. Rychenkova A.Yu., Borodina L.N., Klimenko E.S. Osobennosti razrabotki i primeneniya obuchayuschih video po geometro-graficheskim disciplinam. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022; № 84-5: 19-22.

12. Mashbic E.I. *Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obucheniya.* Moskva: Pedagogika, 1988.
13. Mashbic E.I. *Psihologicheskie osnovy upravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu*. Kiev: Vischa shkola, 1987.
14. Repkin V.V. *Razvivayuschee obuchenie i uchebnaya deyatel'nost'*. Riga: Zinante, 1997.
15. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2006.
16. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
17. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye sistemy*. 2019; № 1-2 (43).

Статья поступила в редакцию 03.07.24

УДК 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-213-216

Bykova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru*
Istomina S.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: istomina-sv@mail.ru*

FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS. The article deals with a problem of negative psycho-emotional state of adolescents who have been in difficult life circumstances for a long time. The work presents some results of the study of the emotional state, in which 350 students took part. The following methods are used: "SAN questionnaire: well-being, activity, mood" by V.A. Doskina, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharai, M.P. Miroshnikova, "Methodology for diagnosing self-assessment of mental states" by G. Aizenka. Statistical processing are carried out using the SPSS 17.0 program. Data analysis shows that most adolescents have negative well-being, low activity levels, and increased anxiety. A third of the students reveal a negative mood, a high level of frustration, aggressiveness and rigidity. There is an increase in disadvantage by older adolescence in almost all indicators (except activity). A significant tendency to increase the negative psycho-emotional state of adolescents in terms of such indicators as anxiety, aggressiveness, rigidity has been revealed. The researchers notice minor statistical differences in age-related changes – "well-being", "frustration". The highest risk of trouble is found in older adolescents. The study shows the need for psychological work to harmonize the psycho-emotional state of adolescents in difficult life situations.

Key words: **psychoemotional state, teenagers, difficult life situation, trouble**

Е.А. Быкова, *канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru*
С.В. Истомина*, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: istomina-sv@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматривается проблема негативного психоэмоционального состояния подростков, находящихся длительное время в тяжелых жизненных обстоятельствах. Приведены результаты исследования эмоционального состояния. В исследовании приняло участие 350 обучающихся. Использованы следующие методики: «Опросник САН: самочувствие, активность, настроение» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова, «Методика диагностики самооценки психических состояний» Г. Айзенка. Статистическая обработка проводилась посредством в программы SPSS 17.0. Анализ данных показал, что большинство подростков имеют негативное самочувствие, низкий уровень активности, повышенную тревожность. У трети школьников выявлено негативное настроение, высокий уровень фрустрации, агрессивности и ригидности. Отмечается повышение неблагополучия к старшему подростковому возрасту практически по всем показателям (кроме активности). Выявлена значимая тенденция усиления негативного психоэмоционального состояния подростков по таким показателям, как тревожность, агрессивность, ригидность. Незначительные статистические различия возрастных изменений – «самочувствие», «фрустрация». Наиболее высокий риск неблагополучия выявлен у старших подростков. Исследование показало необходимость психологической работы по гармонизации психоэмоционального состояния подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: **психоэмоциональное состояние, подростки, трудная жизненная ситуация, неблагополучие**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2024 году по теме: «Коррекция психоэмоционального состояния обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации» № 16-395 от 02.05.2024 г.

Проблема психологической помощи и поддержки подростков, находящихся в сложной жизненной ситуации, является актуальной и требует особого внимания со стороны профессионального психологического сообщества. Подростковый возраст, являющийся кризисным и переходным, сам по себе создаёт особую психическую реальность для ребёнка. Однако в благоприятных социально-психологических условиях, как указывал А.Н. Леонтьев, кризисное состояние может быть не выражено явно и протекать достаточно ровно и благоприятно. В случае же нахождения подростка в особых (неблагоприятных) условиях, создающих дополнительный риск возникновения неблагоприятных эмоциональных состояний, последствия могут быть самыми непредсказуемыми, поскольку подростковый возраст является наиболее неустойчивым и ранимым периодом [1].

На значимость влияния социальной ситуации развития на психическое развитие детей и подростков указывал Л.С. Выготский. Именно она, с его точки зрения, определяет развитие ключевых новообразований возраста, особенности его сознания и поведения [2].

Жизненная ситуация (события, происходящие с человеком, и специфика восприятия им этих событий) так или иначе влияет на жизнедеятельность личности в определённый отрезок времени [3].

Само понятие «трудная жизненная ситуация» не имеет однозначного определения, но, согласно М.А. Одинцовой, она выходит за пределы повседневности и относится к ситуациям высокого уровня сложности [4].

К. Ясперс трактовал подобные ситуации как пограничные, в которых человек не может управлять событиями и вынужден искать способы их преодоления на пределе своих возможностей [5].

В исследованиях Е.В. Битюцкой обнаружена синонимия понятий «трудная жизненная ситуация», «напряжённая ситуация», «экстремальная ситуация» и пр. Трудная жизненная ситуация объединяет все вышеперечисленные категории. При этом особая роль автором отводится когнитивной оценке ситуации, её субъективному восприятию человеком по следующим критериям: значимость, беспокойство, высокие затраты ресурсов, невозможность контроля и управления ситуацией, оценка ее как непреодолимой, неожиданность событий, трудности принятия и выбора решения относительно дальнейших действий в ситуации, оценка внутренних ресурсов субъекта как недостаточных для преодоления ситуации [6].

Трудная ситуация, как ситуация напряжения, сопровождается состоянием повышенного функционирования личности, как указывает Н.И. Наенко, повышает мощность эмоционального и поведенческого реагирования при угрозе жизни и здоровью человека [7].

Как указывает Н.Г. Осухова, в трудной жизненной ситуации внешние условия среды нарушают внутренние условия бытия и адаптацию к жизни, способны нарушить деятельность человека и его отношения с людьми, привычный образ жизни, создавая угрозу удовлетворения жизненных потребностей. Для восстановления равновесия требуется приложение больших энергетических затрат и активности [8].

Ситуация, в которой находятся дети из районов боевых действий или прилегающих к ним территорий, правомерно назвать трудной (кризисной). Смена привычного уклада жизни, создающего угрозу физической и психологической безопасности, снижает психическую устойчивость личности, нарушает адаптацию и вызывает спектр разнообразных отрицательных эмоций: фрустрации, страха, тревоги, агрессии. Кризисная ситуация (потери, войны, бедствия, необходимость выживания) делит жизнь человека на 2 периода – «до» и «после» и требует специально организованной помощи выхода из неё и приобретения эффективных копинг-стратегий.

Учитывая эмоциональную неустойчивость подростка, лабильность, повышенную ранимость и рефлексивность, зависимость от мнения окружающих, а также отсутствие эффективных стратегий совладения с трудными жизненными ситуациями, риск возникновения отрицательных эмоциональных состояний увеличивается.

Как указывает О.В. Хухлаева, эмоциональная неуравновешенность подростка часто становится причиной появления неадекватно сильных аффектов даже на слабые раздражители, что сопровождается слезами, криками, грубостью и слабым самоконтролем. При этом реакции усиливаются в ситуации усталости, неприятных событий [9]. Вследствие этого подросток легко уходит в состояние агрессии либо депрессивные реакции, сопровождающиеся самоповреждающим поведением или мыслями о самоубийстве.

Данные, полученные нами ранее в исследовании общего уровня антивитальности подростков, показали, что более половины выборки подростков демонстрируют наличие высокого антивитального риска, суицидальных тенденций, включая самоповреждающие, аутоагрессивные действия. Для девочек более характерно негативное представление будущего (U = -2,267 при ρ= 0,023), в то время как мальчики по показателям склонности к нарушению установленных правил, асоциальному поведению значимо отличаются от девочек (U = -2,494 при ρ= 0,016). Трудности переживания одиночества выявлены в большей степени у девочек, чем у мальчиков (U = -2,355 при ρ = 0,016) [10].

Риск возникновения эмоциональных сложностей и девиаций поведения чрезвычайно высок в условиях проживания детей и подростков на территориях боевых действий. Поэтому возникает проблема изучения и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, находящихся в приграничной зоне и на территории специальной военной операции. Необходимо тщательное изучение психологического состояния подростков с последующей разработкой перечня мероприятий по нормализации их психоэмоциональных реакций.

Целью нашего исследования было изучение особенностей психоэмоционального состояния подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: выявить уровень благополучия/неблагополучия эмоционального состояния, активности, настроения и самочувствия подростков, находящихся в условиях, приграничных к боевым действиям; изучить половые различия в проявлении эмоциональных состояний; определить различия между возрастными группами младшего, среднего и старшего подросткового возраста в проявлении негативных эмоциональных состояний.

Научная новизна обусловлена определением возможности поиска путей коррекции и нивелирования отрицательных эмоциональных состояний детей и подростков, длительно находящихся в трудной жизненной ситуации (на территориях, прилегающих к боевым действиям).

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и уточнении представлений о влиянии условий трудной жизненной ситуации, в которой находятся подростки, на их эмоциональное состояние, общий уровень активности, самочувствие, настроение. Анализ современных исследований по данной проблеме показал недостаточную изученность вопроса эмоционального состояния детей и подростков, находящихся на территории, прилегающей к боевым действиям. Практическая значимость выражается в получении ряда экспериментальных данных, которые лягут в основу разработки программы коррекционно-развивающей работы с подростками с целью нивелирования отрицательных эмоциональных состояний.

Материалы статьи основаны на результатах исследования, проведенного в апреле 2024 года в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Коррекция психоэмоционального состояния обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации». В эксперименте приняли участие 350 обучающихся школ Белгородской области, из них 32,9% школьников младшего подросткового возраста (10–11 лет), 31,4% – среднего подросткового возраста (12–13 лет), 35,7% – старшего подросткового возраста (14–15 лет); 188 девочек (53,7%) и 162 мальчика (46,3%).

Для решения задач исследования мы применили следующий диагностический инструментарий: «Опросник САН: самочувствие, активность, настроение» (авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) [11], «Методика диагностики самооценки психических состояний» Г. Айзенка [12]. При обработке эмпирических данных применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0.

Таблица 1

Распределение подростков по данным «Опросника САН», в %

Показатель	*10–11 лет*	*12–13 лет*	*14–15 лет*
шкала «Самочувствие»			
низкий	47,8	42,7	53,2
средний	27,0	25,5	32,0
высокий	25,2	31,8	14,8
шкала «Активность»			
низкий	56,0	58,2	38,4
средний	22,0	30,0	48,0
высокий	20,0	11,8	13,6
шкала «Настроение»			
низкий	34,7	26,8	38,4
средний	20,4	35,7	26,4
высокий	44,9	37,5	35,2

Обратимся к анализу данных, полученных в результате обследования. «Опросник САН» содержит ряд категорий, включающих показатели самочувствия, активности и настроения (табл. 1).

Показатели по шкале «Самочувствие» показывают состояние как физиологической, так и психологической комфортности (некомфортности) респондентов. В этой связи настораживает тот факт, что практически половина обучающихся имеют низкие показатели, менее четырех, что свидетельствует о неблагоприятном состоянии подростков и в целом приводит к снижению интереса к жизни, активности в различных видах деятельности. Исходя из подхода Е.Г. Сорокиной, для школьников данной группы это «…обычное повседневное эмоционально-психологическое состояние, которое определяется неудовлетворенностью составляющими образа жизни, в частности уровнем жизни, ее качеством, стилем…» [13, с. 691]. Полученные данные свидетельствуют о том, что жизненные обстоятельства, в которых находятся в настоящий момент подростки, привели к негативному психоэмоциональному самочувствию. При этом самочувствие личности является основой для формирования жизненной перспективы, мотивации достижения, постановки целей, реализации планов и пр., в связи с этим подросткам требуется психолого-педагогическая поддержка, дающая возможность более уверенно и оптимистично смотреть в будущее.

Четвертая часть подростков имеют средний нормативный показатель, равный 4, и практически такое же количество школьников имеют высокие показатели, показывающие благоприятность самочувствия. Предположительно, у данных обучающихся больше индивидуальных ресурсов для преодоления стрессовых травмирующих ситуаций. При этом старших подростков с субъективным ощущением благоприятности по данной шкале в два раза меньше (14,8%), нежели обучающихся 10–13 лет (25,2% и 31,8% соответственно).

Эмпирическое значение критерия Kruskal-Wallis Test показало отсутствие различий в показателях самочувствия респондентов разного возраста в целом по выборке (H = 4,271 при ρ = 0,118), при этом выявлены незначительные различия у обучающихся 12–13 и 14–15 лет по критерию Mann-Whitney (U = -1,971 при ρ = 0,049).

Анализ данных по шкале «Активность» показал, что 50,6% подростков всей выборки имеют низкие показатели, это говорит о малой способности к продуктивному взаимодействию с окружающим миром и людьми. Меньшее количество неактивных подростков выявлено в группе старших подростков; обучающиеся младшего и среднего подросткового возраста имеют схожие показатели. Наименьший процент (11,8%) обучающихся с высоким показателем активности выявлен в группе подростков 12–13 лет, наибольший – у младших подростков. Большее количество школьников с нормативными и высокими показателями активности наблюдается в старшем подростковом возрасте.

При этом активность – важнейшая характеристика живого организма, являющаяся основой его жизнедеятельности. В приоритете – произвольная активность, инициируемая индивидом. В случае обследуемых респондентов превалирует пассивность, в основе которой лежат внешние стимулы, точнее, переход к активности связан с детерминацией извне. Как отмечают педагоги и вожатые, активность у испытуемых нередко проявляется в агрессии, как по отношению к другим, так и аутоагрессии.

В целом по выборке выявлены достоверные различия в показателях активности (H = 6,899 при ρ = 0,023), что свидетельствует о повышении уровня активности к старшему подростковому возрасту. Наиболее значимые различия выявлены между обучающимися первой и третьей групп (U = -2,354 при ρ = 0,019).

Показатели по шкале «Настроение» более благоприятные по сравнению с вышеописанными категориями. Обучающихся с нормативным хорошим (27,5%) и позитивным настроением (39,2%) больше, чем подростков с негативным настроением (33,3%). Но в плане реализации психокоррекционных мероприятий на эту треть выборки следует обратить особое внимание, так как данный эмоциональный процесс является фоном для всех психических процессов, длительное плохое настроение может привести к подростковой депрессии. Выраженных различий программа SPSS не обнаружила (H = 2,429 при ρ = 0,297).

Одной из задач нашего исследования было изучение половых различий, данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результат статистических расчетов половых различий по данным «Опросника САН»

	«Самочувствие»	*«Активность»*	*«Настроение»*
Mann-Whitney U	-0,911	-1,539	-1,413
Asymp. Sig.	0,362	0,124	0,158

Эмпирические значения критерия Mann-Whitney показывают отсутствие различий между мальчиками и девочками по показателям шкал «Самочувствие», «Активность», «Настроение», следовательно, при проведении мероприятий по коррекции психоэмоционального состояния подростков учет данных особенностей не имеет большого значения.

«Методика диагностики самооценки психических состояний» Г. Айзенка позволяет выявить такие показатели, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность (табл. 3).

Таблица 3

Распределение подростков по данным
«Методика диагностики самооценки психических состояний», в %

Уровень	*10-11 лет*	*12-13 лет*	*14-15 лет*
шкала «Тревожность»			
низкий	7,0	7,0	14,3
средний	55,6	50,9	28,6
высокий	37,4	42,1	57,1
шкала «Фрустрация»			
низкий	6,0	7,3	6,4
средний	69,6	61,8	57,1
высокий	24,4	30,9	36,5
шкала «Агрессивность»			
низкий	16,5	12,8	9,6
средний	60,9	54,5	57,6
высокий	22,6	32,7	32,8
шкала «Ригидность»			
низкий	19,2	7,2	9,6
средний	50,4	56,4	40,8
высокий	30,4	36,4	49,6

Высокий уровень тревожности выявлен у 45,5% респондентов, что говорит об их низкой способности к эмоциональной приспособляемости к изменяющимся жизненным условиям, вызывающим повышенное беспокойство и тревогу. Повышенное беспокойство связано с мотивацией избегания неудач, которая становится доминирующим стимулом уклонения от активности; длительная травмирующая ситуация может привести к появлению личностного варианта тревожности.

Акцентируем внимание на том, что А.М. Прихожан рассматривала тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [14, с 39], а в случае с испытуемыми – это травмирующая реальность, приводящая к отрицательному эмоциональному опыту.

Высокий уровень тревожности подростков ведет к большой подверженности стрессам, а также склонности к переживанию тревоги с большей интенсивностью и частотой, нежели у детей с нормативным уровнем данного психоэмоционального явления. Как следствие, недостаточная мотивация к обучению, отсутствие внутренней готовности к преодолению значительных сложностей, в том числе и в учебной деятельности [15, с. 33]. Средний уровень варьируется в диапазоне от 28,6% до 55,6% обучающихся разных классов (45% в среднем по выборке), при этом количество детей с нормативным показателем снижается к старшему подростковому возрасту. Низкий уровень тревожности наблюдается у 9,4% школьников, у обучающихся младшего и среднего подросткового возраста – по 7%, в два раза больше число старших подростков (14,3%).

Критерий Kruskal-Wallis показал наличие различий в уровне тревожности у обучающихся разных возрастов (H = 7,578 при ρ = 0,023): наблюдается динамика повышения эмоционального дискомфорта к старшему подростковому возрасту. Наиболее значимые различия обнаружены между обучающимися младшего и старшего подросткового возраста (U = -2,749 при ρ = 0,006).

Следует отметить, что схожие результаты получены и по шкале «Фрустрация»: высокий уровень наблюдается лишь у 36,5% старших подростков, в среднем подростковом возрасте – 30,9% детей, в младшем – 24,4%. Это школьники, неспособные самостоятельно преодолевать травмирующие ситуации для удовлетворения своих жизненных потребностей.

Нормативный уровень отмечается у большинства респондентов (62,8%), которых стрессовая ситуация мобилизует, стимулирует на более успешную деятельность. Наблюдается незначительное снижение количества испытуемых с возрастом по данному уровню фрустрации.

Подростки с низкой фрустрацией (6,6%), по интерпретационной характеристике диагностической методики, отличаются высокой самооценкой, устойчивы к неудачам, не боятся трудностей. Однако в случае выборки нашего исследования, исходя из результатов наблюдения и взаимодействия с ними, можем предположить, что они не рассматривают ситуации как истинно фрустрирующие, так как не могут (не хотят) объективно и критично ее проанализировать и принять необходимое рациональное решение по адекватному выходу из нее или это является результатом «работы» механизмов психологической защиты. Это предположение требует дальнейшего изучения.

При этом в целом по выборке испытуемых не выявлено различий (H = 5,250 при ρ = 0,072); однако значимые различия обнаружены между обучающимися первой и третьей групп (U = -2,273 при ρ = 0,023).

Агрессивность присуща трети обучающихся (29,7%), при этом более высокие показатели у школьников 1 и 3 групп. Следовательно, школьники данной категории не сдержанны, малоэмпатичны, имеют трудности в общении и взаимодействии с окружающими, в силу низкой саморегуляции используют агрессивные формы ответной реакции на внешние стимулы.

Значительная часть подростков (57,7%) имеют умеренную среднюю агрессивность, то есть адекватно эмоционально реагируют на травмирующие стрессовые факторы, соответственно ситуации, для них характерны уверенность в своих силах, самостоятельность принятия решений и действий. 13% подростков имеют низкий уровень агрессивности: они сдержанны, спокойны, нередко стеснительны, боязливы, нерешительны, чаще применяют защитные формы агрессии.

Различия между группами выявлены на низшем, 5% уровне значимости (H = 6,009 при ρ = 0,05): старшие подростки отличаются наибольшим количеством с высоким уровнем агрессивности и наименьшим – с низким уровнем. Статистически значимые различия в уровне агрессивности выявлены между школьниками младшего и старшего подросткового возраста (U = -2,391 при ρ = 0,017).

Легкая переключаемость и отсутствие ригидности отмечены у 12% респондентов, при этом младших подростков в два раза больше (19,2%), нежели школьников средней (7,2%) и старшей (9,6%) данной возрастной группы. Подростки не боятся чего-то нового, готовы и способны к изменениям, необходимым в данной жизненной ситуации. К сожалению, это лишь десятая часть выборки.

Половине школьников (49,2%) свойственен нормативный средний уровень ригидности. Наименьшая процентная доля (40,8%) – старшие подростки, на 10% больше младших подростков и на 16% – средних. 49,6% старших подростков и по трети подростков первой и второй групп имеют высокий уровень ригидности. Они характеризуются неизменностью поведенческих паттернов, установок, даже если они не соответствуют реальной жизненной ситуации, выбранная линия поведения во фрустрирующей ситуации не приводит к успеху, но школьники неизменно ей следуют, как следствие, возникает яркое негативное эмоциональное напряжение. Следует отметить, что данное психоэмоциональное состояние ригидными людьми мало контролируется и регулируется, что в целом определяет деструктивное развитие их эмоциональной сферы.

В целом по выборке выявлены достоверные различия в показателях ригидности (H = 7,845 при ρ = 0,020), что свидетельствует о повышении его уровня к старшему подростковому возрасту.

Результаты статистических расчетов (табл. 4) показали отсутствие достоверных половых различий по показателям шкал «Методики диагностики самооценки психических состояний», следовательно, при разработке коррекционно-развивающей программы данный фактор можно не учитывать.

Таблица 4

Результат статистических расчетов половых различий
по данным ««Методика диагностики самооценки психических состояний»»

	«Тревожность»	*«Фрустрация»*	*«Агрессивность»*	*«Ригидность»*
Mann-Whitney	-1,603	-0,35	-1,744	-0,47
Asymp. Sig.	0,11	0,73	0,08	0,64

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о наличии негативного психоэмоционального состояния респондентов: половина подростков имеют неблагоприятное самочувствие, низкий уровень активности, повышенную тревожность; у трети школьников отмечаются негативное настроение, высокий уровень фрустрации, агрессивности и ригидности.

Неблагополучие увеличивается к старшему подростковому возрасту по большинству шкал, кроме активности. Значимая тенденция выявлена по показателям тревожности, агрессивности и ригидности, незначительные различия – по «Самочувствию» и «Фрустрации». В связи с этим целесообразна психологическая поддержка школьников, начиная с младшего подросткового возраста, для предупреждения усиления неблагополучия в будущем.

Проведенное исследование показало необходимость организации психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим в качестве дальнейшей перспективы исследования определяется разработка и апробация технологии коррекционно-развивающей работы по нивелированию отрицательных эмоциональных состояний подростков, нормализации их самочувствия, повышения общей активности. Общей стратегией работы может быть поиск эффективных путей совладания с трудной жизненной ситуацией и конструктивных копинг-стратегий, повышение уровня стрессоустойчивости, отреагирования отрицательных эмоций, тревоги, агрессии и повышение жизнестойкости личности.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: Смысл, 2020.
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.

3. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в ситуациях отсроченных последствий кризиса. *Развитие личности*. 2013; № 1: 74–98.
4. Одинцова М.А. *Психология жизнестойкости*. Москва: Флинта, 2015.
5. Ясперс К. *Введение в философию*: Перевод с немецкого. Минск: Пропилеи. 2000.
6. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания. *Психологическая наука и образование.* 2007; Т. 12, № 4: 87–93.
7. Наенко Н.И. *Психическая напряженность*. Москва: Издательство Московского университета. 1976.
8. Осухова Н.Г. *Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях*. Москва: Академия, 2007.
9. Хухлаева О.В. *Психология подростка*. Москва: Академия, 2008.
10. Быкова Е.А., Истомина С.В., Квашнина А.С. Половые различия антивитальности в подростковом возрасте. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2022; № 5 (55): 121–126.
11. *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум.* Красноярск: Литера-принт. 2009; Выпуск 2.
12. *Практикум по возрастной психологии*. Санкт-Петербург: Речь, 2008.
13. Сорокина Е.Г. Самочувствие социальное. *Российская энциклопедия социальной работы*. Москва: Дашков и К, 2016.
14. Мухина Е.С. Особенности взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков. *Развитие человека в современном мире*. 2021; № 2: 31–41.
15. Прихожан А.М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

References

1. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: Smysl, 2020.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
3. Osuhova N.G. Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v situaciyah otsrochennyh posledstvij krizisa. *Razvitie lichnosti.* 2013; № 1: 74-98.
4. Odincova M.A. *Psihologiya zhiznestojkosti.* Moskva: Flinta, 2015.
5. Yaspers K. *Vvedenie v filosofiyu*: Perevod s nemeckogo. Minsk: Propilei. 2000.
6. Bityuckaya E.V. Trudnaya zhiznennaya situaciya: kriterii kognitivnogo ocenivaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2007; T. 12, № 4: 87-93.
7. Naenko N.I. *Psihicheskaya napryazhennost'*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 1976.
8. Osuhova N.G. *Psihologicheskaya pomosch' v trudnyh i `ekstremal'nyh situaciyah.* Moskva: Akademiya, 2007.
9. Huhlaeva O.V. *Psihologiya podrostka*. Moskva: Akademiya, 2008.
10. Bykova E.A., Istomina S.V., Kvashnina A.S. Polovye razlichiya antivital'nosti v podrostkovom vozraste. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 5 (55): 121-126.
11. *Metodiki diagnostiki `emocional'noj sfery: psihologicheskij praktikum.* Krasnoyarsk: Litera-print. 2009; Vypusk 2.
12. *Praktikum po vozrastnoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Rech', 2008.
13. Corokina E.G. Samochuvstvie social'noe. *Rossijskaya `enciklopediya social'noj raboty*. Moskva: Dashkov i K, 2016.
14. Muhina E.S. Osobennosti vzaimosvyazi trevozhnosti i motivacii obucheniya u starshih podrostkov. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*. 2021; № 2: 31-41.
15. Prihozhan A.M. *Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.07.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-216-218

Okladnikova E.A., *Doctor of Sciences (History), Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: okladnikova-ea@yandex.ru*
Gladkaya I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: irishav@bk.ru*

SCIENTIFIC CONFERENCE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE WORK OF STUDENT RESEARCH ASSOCIATIONS: EFFECTS, PROBLEMS, SOLUTIONS. The article presents results of a series of studies, the objective of which is to identify features of student scientific conferences as a pedagogical technology that actualizes attitudes of students at the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen to study science. A students' scientific conference is considered as a pedagogical technology, which is distinguished by its conceptuality, systematicity, controllability and reproducibility. Analysis of the received materials makes it possible to identify and describe weak points of conferences, for example, students' lack of understanding of the connection between their scientific work and career guidance, and strong points of this technology. Among the strengths, such as reliance on scientific schools, development of scientific communication skills, etc. are identified. The article notes possible threats to the use of the technology in question in working with students, and also reveals potential capabilities of this pedagogical technology in the case of its targeted use in conditions of classical higher education.

Key words: **student scientific conference, pedagogical technology, The Herzen State Pedagogical University of Russia, university science, student scientific societies**

Е.А. Окладникова*, д-р ист. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: okladnikova-ea@yandex.ru*
И.В. Гладкая*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: irishav@bk.ru*

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ЭФФЕКТЫ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

В статье представлены результаты серии исследований, целью которых было выявление особенностей студенческих научных конференций как педагогической технологии, актуализирующей установки обучающихся в РГПУ им. А.И. Герцена к занятиям наукой. Студенческая научная конференция рассматривается как педагогическая технология, которая отличается концептуальностью, системностью, управляемостью и воспроизводимостью. Анализ полученных материалов позволил выявить и описать слабые стороны конференций, например, непонимание студентами связи своей научной работы и профориентации, и сильные стороны этой технологии. Среди сильных сторон определены такие, как опора на научные школы, развитие навыков научной коммуникации и др. В статье выявлены возможные угрозы применения рассматриваемой технологии в работе со студентами, а также раскрыты потенциальные возможности этой педагогической технологии в случае её целенаправленного применения в условиях классического высшего образования.

Ключевые слова: **студенческая научная конференция, педагогическая технология, РГПУ им. А.И. Герцена, университетская наука, студенческие научные общества**

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 4ВГ)

Актуальность осуществлённых исследований определена целью последней реформы высшего образования РФ, рассчитанной на три года (2023–2025 гг.). Реформа предполагает усиление его профессионализации и установку на подготовку специалистов, которые смогут решать комплексные задачи. Важную роль в профессионализации высшего образования играют студенческие научные конференции.

Цель исследования состоит в анализе опыта проведения студенческих научных конференций РГПУ им. А.И. Герцена (далее – *РГПУ*) в профориентационной работе обучающихся. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1) осуществить анализ работы студенческих научных конференций РГПУ (2023–2024 гг.); 2) операционализировать понятие «студенческая научная конференция» (далее – *СНК*) как педагогической технологии в системе работы студенческих научных обществ (далее – *СНО*); 3) осуществить анализ эффектов применения СНК для решения проблем включения студентов, участников СНО, во внеучебную научную работу.

Методы научного исследования: 1) электронный опрос Google.Forms, обработка данных осуществлялась при помощи программы SPSS'22; 2) глубинное интервьюирование и обработка полученных материалов в процессе типологического анализа по ключевым критериям [1].

Научная новизна проведенного исследования определяется инновационным характером СНК как педагогической технологии в решении проблем привлечения студентов к работе в СНО. Теоретическая значимость заключается в обосновании знаний об СНК как профориентационной педагогической технологии, мотивирующей студентов к углубленному занятию научной работой. Научно-исследовательская работа студентов анализировалась в диссертациях Е.И. Быстрениной [2], О.Н. Лукашевич [3], Т.П. Злыдневой [4], а также в коллективной монографии Н.В. Веденьева, В.С. Елагина, Н.П. Пичугина [5]. СНК как педагогическая технология изучалась П.В. Ананиным [6, с. 146–152], Н.И. Илюшиной [7, с. 281–286], А.И. Дубовских [8, с. 73–81] и Е.М. Шульгиной [9, с. 432–439]. СНК как педагогическая технология рассматривалась как активный способ привлечения к научной работе студентов Н.В. Басовой [10], Э.Э. Гаджиевым [11, с. 563–568] и И.В. Шумова [12, с. 57–61].

Практическая значимость исследования состоит в поиске путей усиления профессионализации студенчества с помощью СНК в системе СНО.

СНК как педагогическая технология отличатся ***концептуальностью*** (с позиций конкретных научно обоснованных подходов рассматривает разнообразные специально-научные и междисциплинарные научные вопросы), ***системностью*** (организацией работы научного мероприятия, дискуссионной формой деятельности участников, выработкой результирующего нового научного знания), ***управляемостью*** (работка СНК структурирована, нацелена на демонстрацию новых достижений студентов, полученных в результате работы в системе СНО, является способом организации студенческой научной деятельности), ***эффективностью*** (мотивацией студентов к серьёзных научной работе, участию в студенческих научных коллективах, как временных, так и постоянных, включению в работу научных школ) и ***воспроизводимостью*** (СНК как научные мероприятия осуществляют работу на регулярной основе многие годы).

Образ модели СНО РГПУ может быть представлен состоящим из следующих компонентов: студент (начинающий исследователь), обладающий умением видеть научную проблему, формулировать суждение и создать гипотезу; наставник – преподаватель-энтузиаст в области внеучебной студенческой науки, готовый на безвозмездной основе включать студента в научные исследования по проблематике научной школы кафедры; студенческие научные коллективы, временные или постоянные, курируемые этим преподавателем; студенческие научные конференции как площадки обмена опытом и пространство повышения профессионализма; аспирантура, поступление в которую знаменует начало научной карьеры молодого ученого.

С целью выявления эффектов СНК как педагогической технологии было проведено: 1) анкетирование двух групп обучающихся: а) студентов РГПУ (Nт = 742); б) студентов – участников СНО РГПУ, принимавших участие в работе СНК (N = 72); 2) опрос ППС – руководителей СНО (N = 15) и 3) глубинные интервью с преподавателями – руководителями СНО и зам. директорами по науке РГПУ (N = 16).

Опрос среди студентов РГПУ показал, что их 1/5 часть постоянно участвует в работе СНК, при этом научная конференция рассматривается ими как наиболее эффективный способ приобщения к научной работе, который готовит к дальнейшей научной деятельности (выбирать тему своего исследования, формулировать гипотезу, самостоятельно изучать конкретную научную проблему, писать тексты научных статей и тезисов с помощью руководителя СНО, осуществлять презентацию своей научной работы на конференции, участвовать в научной дискуссии). Преподаватели – руководители СНО определили свою работу по подготовке и проведению СНК как: 1) трудоёмкую в психо-эмоциональном и интеллектуальном планах; 2) неоплачиваемую; 3) полифункциональную, требующую от них выполнения нескольких ролей одновременно: генератора идеи СНК, мотиватора студентов, организатора СНК, разработчика концепции СНК, «аниматора» (находит сильные стороны в работе студентов-докладчиков), «репродуктора» (доносит научные результаты работы студентов и итогов СНК до общественности).

В течение 26 лет в РГПУ проводится студенческая конференция «СИУ» (Студент – Исследователь – Учитель). Согласно нашему исследованию в 2023 году, более половины студентов – участников конференции (58%) сказали, что им было комфортно выступать с докладами, отвечать на вопросы и участвовать в дискуссии. Несмотря на то, что за эти годы «СИУ» приобрела статус межвузовской, более 70% студентов – участников «СИУ» сообщили, что обычно узнают о конференции от преподавателей, а за информацией на сайте университета о «СИУ»-2024 следили только 16% участников прошлогодней конференции. В основном (52%) студенты не знали, что на конференции будет пленарное заседание, а о том, что будет ещё и «Школа молодого исследователя» не подозревали 59,7% студентов. В РГПУ ежегодно на каждом факультете с обязательным привлечением студентов проводятся научно-профильные регулярные молодежные научные форумы, одним из которых являются «Герценовские чтения».

В результате анкетирования студентов РГПУ были выявлены следующие проблемы, связанные с применением СНК как педагогической технологии: 1) осознание студентами того, что занятия наукой требуют больших затрат времени; 2) научная работа – это весьма трудоёмкое интеллектуальное занятие; 3) представление о том, что научная работа, включая подготовку и выступление на СНК, не связана с будущей профессий; 4) участие в СНК и работе СНО – занятие скучное, несмотря на то, что общеуниверситетское СНО организует многочисленные мероприятия в стиле «наука лайт» (популяризация науки, развлекательные научные квесты, обучающие семинары и другие околонаучные мероприятия). Информация о мероприятиях в стиле «наука лайт» регулярно публикуется на сайте общеуниверситетского СНО, но их цели часто бывают далеки от реализации задач СНК как педагогической технологии, которая является связующим звеном между учебной (курсовые работы, ВКР) и внеучебной (работа в СНО) работой студентов.

В процессе опроса студентов РГПУ – участников СНО явными стали следующие проблемы, связанные с СНК: 1) неразвитость научной коммуникации (студенты не знали о студенческих конференциях или узнавали о них только от преподавателей); 2) студенты – участники СНО считали, что во время научной работы удовлетворят свой личный научный интерес, не корректируя его с достижениями научных школ кафедр, на которых учились, тем самым снижая уровень своего научного профессионализма; 3) элитарность СНО как образовательного пространства, где могла быть применена педагогическая технология СНК: если на первом и втором курсах желание принять участие в работе СНО выражали в этом году 43% студентов, то на старших курсах и в магистратуре в кафедральных СНО действовала только небольшая группа активных членов.

Опрос преподавателей – руководителей СНО выявил следующие проблемы: 1) руководители СНО, выступавшие организаторами молодёжных научных конференций, указывали, что студенты, выступавшие на конференциях, стремились продвигать результаты научных исследований, сделанных совместно с научными руководители СНО и другими участниками научного проекта, как личные достижения в социальном пространстве с целью получения личных дивидендов в материальной (повышенная стипендия, бонусы) и символической (грамоты) формах; 2) пагубное влияние трансформации отечественной университетской науки, частью которой являются СНО, под влиянием иностранных образцов отразилось в непоследовательности, парадоксальности, слабости механизмов саморегулирования и консолидации научного университетского сообщества [13, с. 7–22]. Следование требованиям «бизнес-модели» высшего образования вызвало длительные перерывы в работе многих СНО РГПУ, привело к отказу от организованной системы управления и формализации контроля работы многие СНО, а также проблемам с финансированием исследовательских проектов и организации конференциальной работы; 3) сложности с переводом экономического капитала в образовательный. СНК как педагогическая технология, обладающая мощным мотивационным и когнитивным потенциалом, является важнейшим условием для воспроизводства конкретных социальных слоев профессионалов. Но в условиях многолетнего применения «бизнес-модели» высшего образования, когда оно рассматривается как платная услуга, а не как система научно обоснованных педагогических технологий по обучению высококвалифицированных профессионалов, эти сложности обретают катастрофический характер; 4) отсутствие практики создания устойчивой системы «точек роста» – коллективов, которые должны решать не только исследовательские задачи, но и заниматься обучением студентов, вовлеченных в научные проекты.

Анализ глубинных интервью с заместителями по науке 16-ти факультетов и институтов РГПУ по ключевым критериям оценки СНК как педагогической технологии показал: 1) большинство (N = 13) уверены, что она структурирована, служит демонстрации новых достижений студентов, полученных как в результате учебной (курсовые работы, ВКР), так и внеучебной (например, участие в работе СНО) научной деятельности студентов, расширению их научной коммуникации, соответственно, управляема; 2) N = 6 полагают, что СНК мотивирует студентов к занятию серьёзной научной работой, участию в студенческих научных коллективах, как постоянных, так и временных, т. е. она эффективна; 3) N = 5 назвали важным критерием системность, т. к. она имеет целью организацию работы научного мероприятия, вовлечение студентов в научную дискуссию, способствует выработке научного знания; 4) N = 3 считают важным критерием концептуальность, которая позволяет студентам рассматривать разнообразные специально-научные и междисциплинарные научные вопросы с позиций конкретных научно обоснованных позиций; 5) воспроизводимость как важный критерий СНК считают только N = 2, что говорит о необходимости проводить научные студенческие конференции на регулярной основе многие годы (табл. 1).

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены сильные и слабые стороны СНК как педагогической технологии, целью которой являлось, как полагает большинство ученых, целенаправленное приобщение студентов к научной деятельности, а не эпизодическое включение их в научную работу («наука лайт»). В качестве ***сильных сторон*** этой педагогической технологии можно выделить следующие: 1) опора на научные школы РГПУ; 2) развитие навыков научной коммуникации у студентов; 3) возможность представить свои научные достижения открытому университетскому сообществу; 4) совместная деятельность студентов и педагогов-организаторов в рамках коллективного научного сотрудничества. ***Слабые стороны***: 1) сложности с финансированием, ограничивающие возможности очного участия студентов в иногородних конференциях; 2) непонимание студентами – участниками конференций прямой связи своей научной работы в СНО и профориентаций; 3) манкирование студентами

Таблица 1

Ключевые критерии оценки СНК как педагогической технологии респондентами

Ключевой критерий	Респонденты																Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
управляемость	+		+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	13
эффективность	+									+			+	+	+	+	6
системность		+							+		+		+	+			5
концептуальность			+							+	+						3
воспроизводимость		+									+						2

труда преподавателей, их научных руководителей в подготовке их выступлений на конференциях; 4) недооценка руководством РГПУ объема интеллектуальной и психологической работы преподавателей – организаторов СНК. ***Угрозы***: 1) продолжение выстраивания системы высшего образования по «бизнес-модели»; 2) невысокий престиж науки, как академической, так и вузовской в общественном сознании; 3) упрощение концептуальной основы СНК как педагогической технологии; 4) ограничение междисциплинарных рамок СНК. ***Возможности***: 1) специальное финансирование системы СНО РГПУ; 2) внедрение СНК как полноценной технологии развивающего обучения; 3) внедрение системы внутренних грантов на специальные научные исследования в системах научных школ РГПУ с условием обязательного привлечения талантливых студентов – участников СНК; 4) интенсификация процессов распространение информации о СНК в обществе.

Библиографический список

1. Готлиб А.С. Качественное социологическое исследование и прогнозирование: «И невозможное возможно»? *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены.* 2017; № 3: 12–20.
2. Быстренина И.Е. *Формирование готовности будущих учителей к исследовательской деятельности в процессе изучения информатики и математики в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2011.
3. Лукашевич О.Н. *Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск. 2006.
4. Злыднева Т.П. *Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск. 2006.
5. Веденьева Н.В., Елагина В.С., Пичугина Н.П. *Организация исследовательской деятельности студентов как фактов формирования профессионально-педагогической компактности*. Челябинск: «Рост», 2013
6. Ананин П.В. Исследовательская компетентность бакалавров социальной работы: этапы формирования. *Вестник Вятского государственного университета.* Серия: Педагогические науки. 2015; № 10: 146–152.
7. Илюшина Н.Н. Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности. *Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества*. Минск: БГУ, 2022: 281–286.
8. Дубских А.И. Научно-практическая конференция как средство развития иноязычной и профессиональной компетенции студентов технических вузов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020; № 4 (67): 73–81.
9. Шульгина Е.М., Вычужанина Е.В., Мельникова Е.А. Студенческая конференция как метод формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов. *Язык и культура*: сборник статей XXVIII Международной научной конференции. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2018: 432–439.
10. Басова Н.В. *Педагогика и практическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
11. Гаджиев Э.Э. Активные методы обучения как средство формирования общекультурных компетенций у студентов. *Молодой ученый*. 2014; № 20: 563–568.
12. Шумова И.В. Активные методы обучения как современный способ повышения качества профессионального образования. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы I Международной научной конференции. Челябинск, 2011; Т. 2: 57–61.
13. Смолин О.Н. «Русь, куда ж несешься ты?» (Некоторые социально-философские и политикообразовательные проблемы). *Философские науки*. 2014; Ч. 4, № 2: 7–22.

References

1. Gotlib A.S. Kachestvennoe sociologicheskoe issledovanie i prognozirovanie: «I nevozmozhnoe vozmozhno»? *Monitoring obschestvennogo mneniya: `Ekonomicheskie i social'nye peremeny.* 2017; № 3: 12-20.
2. Bystrenina I.E. *Formirovanie gotovnosti buduschih uchitelej k issledovatel'skoj deyatel'nosti v processe izucheniya informatiki i matematiki v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2011.
3. Lukashevich O.N. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorchestva studentov v obrazovatel'noj sisteme pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk. 2006.
4. Zlydneva T.P. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov universiteta v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk. 2006.
5. Veden'eva N.V., Elagina V.S., Pichugina N.P. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov kak faktov formirovaniya professional'no-pedagogicheskoj kompaktnosti*. Chelyabinsk: «Rost», 2013
6. Ananin P.V. Issledovatel'skaya kompetentnost' bakalavrov social'noj raboty: `etapy formirovaniya. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2015; № 10: 146-152.
7. Ilyushina N.N. Podgotovka studentov k nauchnoj konferencii kak pervyj opyt issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Diversifikaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah razvitiya informacionnogo obschestva.* Minsk: BGU, 2022: 281-286.
8. Dubskih A.I. Nauchno-prakticheskaya konferenciya kak sredstvo razvitiya inoyazychnoj i professional'noj kompetencii studentov tehnicheskih vuzov. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4 (67): 73-81.
9. Shul'gina E.M., Vychuzhanina E.V., Mel'nikova E.A. Studencheskaya konferenciya kak metod formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovyh fakul'tetov. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej XXVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Izdatel'skij Dom TGU, 2018: 432-439.
10. Basova N.V. *Pedagogika i prakticheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000.
11. Gadzhiev `E.`E. Aktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij u studentov. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 20: 563-568.
12. Shumova I.V. Aktivnye metody obucheniya kak sovremennyj sposob povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2011; T. 2: 57-61.
13. Smolin O.N. «Rus', kuda zh nesesh'sya ty?» (Nekotorye social'no-filosofskie i politikoobrazovatel'nye problemy). *Filosofskie nauki*. 2014; Ch. 4, № 2: 7-22.

Статья поступила в редакцию 24.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-218-220

Gridneva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khanty-Mansiysk State Medical Academy (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

MODEL OF DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL GOAL-SETTING IN THE PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article presents substantiation of a developed model to form educational and professional goal-setting as one of the main components of students' professional direction. The research and approaches to solving the problem of goal-setting formation of students of higher educational institutions available at the present stage of pedagogical science development are analyzed. The developed model consists of three blocks – preparatory, main and result-evaluative. Each block includes several stages described in detail in the article. The work provides a schematic representation of the model of forming educational-professional goal-setting. Despite the fact that this model is developed taking into account its use in the process of communicative teaching of the discipline "Foreign Language" for students of the medical academy, it is possible to apply it for other disciplines, as well as for students of different areas of study.
Key words: **educational and professional goal-setting, SMART method, individual educational routes**

***С.В. Гриднева**, канд. пед. наук, доц., Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлено обоснование пошаговой модели развития учебно-профессионального целеполагания, которое является компонентом профессиональной направленности студентов. Проанализированы исследования и подходы к решению проблемы формирования целеполагания студентов высших учебных заведений, имеющиеся на современном этапе развития педагогической науки. Разработанная модель состоит из трех блоков – подготовительного, основного и результативно-оценочного. Каждый блок включает несколько этапов, подробно описанных в данной статье. Также мы приводим схематическое изображение модели развития учебно-профессионального целеполагания. Несмотря на то, что данная модель разработана с учетом ее использования в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык» студентов медицинской академии, ее применение возможно в рамках других дисциплин, а также для разных направлений обучения.

Ключевые слова: **учебно-профессиональное целеполагание, методика SMART, индивидуальные образовательные маршруты**

Актуальность. В настоящее время работы многих ученых посвящены проблеме формирования целеполагания студентов (Лобанова Е.В. [1]; Шевырева Е.Г., Мавропуло О.С., Петров А.В. [2]; Ломакина Г.Р. [3]; Васильев Л.И., Рыбина Е.П. [4]; Кашкорова Г.П. [5]; Рудакова Е.А. [6]). Проблема остается нерешенной, поскольку нет единого, прагматического подхода к систематизации имеющихся результатов исследований и разработке алгоритма решения данной проблемы. В ходе предыдущего этапа исследования нами было установлено, что наименее сформированным компонентом профессиональной направленности студентов медицинской академии является именно учебно-профессиональное целеполагание [7]. По мнению Е.В. Лобановой, на современном этапе развития «высшее образование должно быть переориентировано в сторону персонифицированности, личностной ориентированности, исходящих из потребностей обучающихся, а для этого, прежде всего, возникает потребность в изменении акцентов целеполагания и содержания высшего образования» [1, с. 106]. Современное общество нуждается в профессионалах, обладающих «интерактивным системным знанием – умением, соотнесенным с личным и общественным опытом, а не с набором формальных знаний и запрограммированных компетенций» [1, с. 108]. Вышеупомянутое знание – умение формируется в условиях осознанной, целенаправленной деятельности обучающихся. Целеполагание, по мнению Е.Г. Шевыревой, является одновременно стратегическим и тактическим компонентом, который управляет деятельностью [2].

Целью данного исследования является разработка модели развития учебно-профессионального целеполагания студентов медицинской академии в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык». Данная цель предполагает решение следующих задач: изучить результаты исследований по проблеме целеполагания и его развития и разработать пошаговую модель формирования учебно-профессионального целеполагания студентов, учитывая психолого-дидактические условия, необходимые и достаточные для эффективности данного процесса. Научная новизна данного исследования заключается в систематизации и алгоритмизации процесса формирования и развития учебно-профессионального целеполагания на примере разработанной нами модели. Модель развития учебно-профессионального целеполагания, представляющего собой компонент профессиональной направленности студентов, возможно использовать для обучающихся различных направлений обучения, а также в учебном процессе других дисциплин, что определяет практическую значимость проведенного исследования.

Целеполагание – это «сознательный процесс выявления и постановки целей и задач» [8, с. 162]. Г.Р. Ломакина выделяет в целеполагании такие компоненты, как «способность сформулировать конечную цель деятельности; способность разработать алгоритм достижения поставленной цели; способность реализовать разработанный алгоритм на практике, с постоянным анализом деятельности и ее результатов и внесении (при необходимости) изменений в первоначально разработанный алгоритм» [3, с. 46]. Мы согласны с данной формулировкой и считаем необходимым формирование учебно-профессионального целеполагания, отслеживая по данному набору компонентов.

Разработанная нами модель развития учебно-профессионального целеполагания включает три блока, каждый из которых подразделяется на несколько этапов. *Первый блок – подготовительный*. Он состоит из трех этапов: диагностики, анализа содержания рабочей программы дисциплины и разработки итогового мероприятия.

В связи с тем, что нам предстоит апробация модели развития учебно-профессионального целеполагания, необходимо провести первичную диагностику групп обучающихся. Во-первых, следует диагностировать уровень сформированности целеполагания у обучающихся каждой учебной группы. Для апробации, по нашему мнению, следует выбрать группу/группы с наиболее низкими показателями сформированности. Во-вторых, нам следует диагностировать готовность студентов к эксперименту, наличие желания взять ответственность за свое обучение.

Вторым этапом подготовительного блока является совместный анализ содержания программы курса. Когда экспериментальная группа выбрана, необходимо предъявить обучающимся содержательный план на семестр или год обучения (в зависимости от особенностей учебного плана направления). Данная идея подтверждается исследованием Г.П. Кашкоровой. По мнению ученого, для успешного планирования результативной деятельности необходимо проанализировать программу курса вместе со студентами [5]. Мы также считаем этот этап абсолютно необходимым по трем причинам. Во-первых, поскольку мы только в процессе формирования и развития учебно-профессионального целеполагания, данная деятельность должна быть совместной деятельностью педагога и обучающихся. «При недостатке опыта студентам сложно формулировать цели конкретной деятельности – ему нужно помочь видеть ближние и дальние перспективы» [5, с. 65]. И утвержденное в рабочей программе содержание курса является в этом процессе отправной точкой. Во-вторых, формированию ответственного, самостоятельного, уверенного в себе профессионала будет способствовать такой момент «соуправления образовательным процессом» [4, с. 110]. Данный этап способствует пониманию студентами смысла собственной познавательной деятельности, осознанию своего выбора. В-третьих, совместный с обучающимися анализ содержания курса необходим для выбора или корректировки формы зачета по дисциплине, что является третьим этапом подготовительного блока разработанной модели.

Безусловно, форма зачета также определена в рабочей программе дисциплины. В нашем случае это традиционная форма сдачи зачета по билетам, которые содержат два задания, направленные на оценку владения обучающимися навыками монологической речи и общения в диалоговой форме. Обычно подготовка к зачету сводится именно к заучиванию монологов и фраз, необходимых для поддержания диалога с преподавателем. Но такому контролю предшествует всестороннее изучение тем, важных и интересных для обучающихся. Например, студенты первого курса медицинской академии изучают анатомию и физиологию на английском языке. Программа второго курса главным образом направлена на работу в клинике, диагностику заболеваний, оказание первой помощи и в целом взаимодействие с пациентами. На третьем курсе обучающиеся проходят основные заболевания, их симптомы и методы лечения. В процессе изучения каждой темы студенты читают тексты, слушают аудио или смотрят видеоматериалы, узнают и прорабатывают тематическую лексику, работают над произношением, создают ролевые диалоговые ситуации, выступают с презентациями и докладами. Что же касается зачета, то вышеупомянутая форма, по нашему мнению, никак не привлекает обучающихся, даже пугает и, что самое главное, не отражает основной цели изучения иностранного языка – общению на нем в профессиональной среде. Студенты понимают, что гипотетически когда-нибудь, возможно, они будут оказывать помощь англоговорящему пациенту. Но это кажется маловероятным для обучающихся 1–3 курсов. Предполагаемое в будущем обучение в аспирантуре тоже не является для многих осознаваемой на данном этапе целью. Таким образом, мы считаем важным и необходимым совместно с обучающимися разработать итоговое мероприятие как альтернативу зачету или серию мероприятий по изучаемым темам. Такое мероприятие должно давать студентам реальную возможность использовать свои навыки владения иностранным языком, а также быть интересным стимулом к его изучению и основой для постановки индивидуальных целей обучающихся.

Второй, основной блок модели развития учебно-профессионального целеполагания включает четыре этапа. Первым этапом является постановка индивидуальных целей обучающихся. По мнению Е.А. Рудаковой, поскольку целеполагание связано с анализом планируемых результатов, цели следует формулировать в терминах деятельности обучающихся [6]. Мы планируем в нашем эксперименте применение методики SMART [9], которая была разработана для менеджмента и проектного управления, но в настоящее время широко применяется во всех сферах, где необходимо осуществлять целеполагание. SMART – это мнемоническая аббревиатура, в которой каждая буква соответствует прилагательному, описывающему определенное требование для успешной постановки цели. Цель должна быть: «S – конкретная (specific); M – измеримая (measurable); A – достижимая (achievable); R – ориентированная на актуальный результат (result-oriented); T – определенная по времени (time-based)» [9, с. 35]. Смысловую основу сформулированной цели должен представлять глагол в будущем времени или в инфинитиве. Например, создать, выполнить, достичь или создам, выполню, достигну. После глагола по смыслу должно стоять прямое дополнение, то есть существительное в винительном падеже, которое продолжает смысловую ос-

нову. Например, создать приложение, выполнить перевод, достичь объема. Далее смысловую основу необходимо дополнить количественным измерением цели. Например, создать 1 приложение, выполнить перевод 5 статей, достичь объема в 3 000 слов. Далее следует обозначить сроки достижения цели: через три месяца, к 1 января 2025 года, к зачету по иностранному языку. Наиболее сложным моментом в формулировании цели и вместе с тем мотивирующим является ориентированность на актуальный результат. Обучающийся должен для себя лично понять и сформулировать, для чего необходимо достижение данной цели: чтобы подняться выше в рейтинге студентов 3 курса, чтобы сдать зачет, или чтобы общаться с носителями языка на предстоящем международном форуме. В нашем случае основным мотивом может стать как раз то итоговое мероприятие, которое будет разработано совместно с обучающимися.

На втором этапе основного блока происходит разработка «индивидуальных образовательных маршрутов» [4, с. 111]. В рамках обучения дисциплине «Иностранный язык» студентов медицинской академии значение данного этапа трудно переоценить. Основной особенностью групп является одновременное обучение студентов с разным уровнем владения иностранным языком, от А1 до В2, поэтому обучающимся совершенно необходимо разработать свои индивидуальные маршруты (ИОМ) по овладению материалом. Если какая-то тема представляет особую сложность для студента или имеется некий «пробел» по результатам обучения в школе, обучающийся сможет как бы адаптировать учебный процесс для достижения своих целей. Данный процесс предполагает возможность выбирать из имеющихся заданий те, которые больше подходят по уровню сложности или дополнительные задания, чтобы «закрыть пробелы».

Третьим этапом является создание психолого-дидактических условий, необходимых и достаточных для дальнейшей работы. В нашем эксперименте данные условия будут созданы на основе «подходов и принципов, которые мы реализуем в процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, а также с учетом условий формирования профессиональной направленности студентов» [10, с. 57]. Кроме того, необходима корректировка преподавателем планов занятий, которые теперь должны будут включать как общий, так и индивидуальные компоненты, учитывающие образовательные маршруты обучающихся.

Следующий, четвертый этап разработанной нами модели – это отслеживание реализации ИОМ студентов в процессе обучения дисциплине, при необходимости – совместная корректировка подцелей и задач.

Третий, результативно-оценочный блок модели формирования учебно-профессионального целеполагания включает этап итоговой диагностики и выводов о возможностях дальнейшего использования разработанной модели.

На этапе итоговой диагностики, по нашему мнению, целесообразно повторно использовать опросник для определения уровня сформированности учебно-профессионального целеполагания, а также дополнительно форму эссе, в котором студенты смогут описать подробно свое движение от формулировки цели до ее достижения, трудности и положительные моменты данного процесса, преимущества и недостатки реализации данной модели. Формат эссе позволит нам проанализировать наш эксперимент более объективно. После чего на заключительном этапе нам предстоит сделать выводы относительно эффективности разработанной нами модели развития учебно-профессионального целеполагания и, возможно, внести определенные коррективы.

Разработанная нами модель представлена на рисунке (рис. 1).

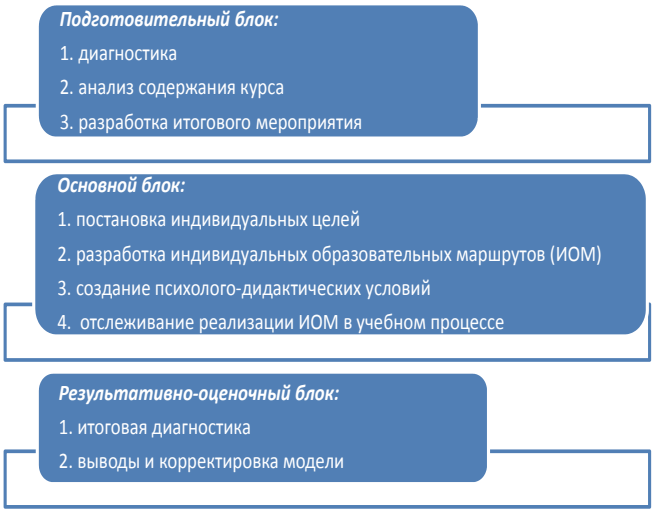


Рис. 1. Модель развития учебно-профессионального целеполагания

Таким образом, изучив имеющиеся исследования по проблеме целеполагания, мы разработали модель развития учебно-профессионального целеполагания, которую мы планируем опробовать в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык» студентов медицинской академии. Данная модель представляет собой пошаговый алгоритм действий, необходимый, с нашей точки зрения, для успешного формирования и развития учебно-профессионального целеполагания студентов. Мы считаем, что данная модель может быть использована для студентов разных направлений обучения, а также в процессе обучения различным дисциплинам.

Библиографический список

1. Лобанова Е.В. К проблеме целеполагания высшего образования в контексте компетентностного подхода. *Вестник Самарского юридического института*. 2022; № 1 (47): 105–108.
2. Шевырева Е.Г., Мавропуло О.С., Петров А.В. Формирование навыков целеполагания спортсменов средствами тренинговой работы. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 5.
3. Ломакина Г.Р. Формирование компетенции целеполагания у будущих учителей иностранного языка. *Вестник ВЭГУ*. 2013; № 5 (67): 44–50.
4. Васильев Л.И., Рыбина Е.П. Развитие у студентов способности к целеполаганию как ведущий фактор их саморазвития. *Мир образования – образование в мире*. 2012; № 4 (48): 108–115.
5. Кашкорова Г.П. Формирование навыков целеполагания в процессе работы студентов над учебной программой. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2008; № 4: 64–73.
6. Рудакова Е.А. Формирование умения целеполагания как неотъемлемого компонента профессионального становления учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2023; № 2: 79–94.
7. Гриднева С.В. Определение сформированности профессиональной направленности студентов медицинской академии. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 22–25.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981; Vol. 70, Is. 11 (AMA Forum): 35–36.
10. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.

References

1. Lobanova E.V. K probleme celepolaganiya vysshego obrazovaniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta*. 2022; № 1 (47): 105-108.
2. Shevyreva E.G., Mavropulo O.S., Petrov A.V. Formirovanie navykov celepolaganiya sportsmenov sredstvami treningovoj raboty. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 5.
3. Lomakina G.R. Formirovanie kompetencii celepolaganiya u buduschih uchitelej inostrannogo yazyka. *Vestnik V`EGU*. 2013; № 5 (67): 44-50.
4. Vasil'ev L.I., Rybina E.P. Razvitie u studentov sposobnosti k celepolaganiyu kak veduschij faktor ih samorazvitiya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; № 4 (48): 108-115.
5. Kashkorova G.P. Formirovanie navykov celepolaganiya v processe raboty studentov nad uchebnoj programmoj. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008; № 4: 64-73.
6. Rudakova E.A. Formirovanie umeniya celepolaganiya kak neot`emlemogo komponenta professional'nogo stanovleniya uchitelya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 2: 79-94.
7. Gridneva S.V. Opredelenie sformirovannosti professional'noj napravlennosti studentov medicinskoj akademii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 22-25.
8. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar': Dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
9. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981; Vol. 70, Is. 11 (AMA Forum): 35-36.
10. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.07.24

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-221-223

Gulova I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: gulova@yandex.ru*
Erofeeva E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: elanter0701@yandex.ru*

A COMIC BOOK IN OPEN EDUCATIONAL SPACE: THE HYBRIDIZATION OF GENRE. The article studies the information component of a literary-historical educational comic book, which realizes the cognitive and entertaining function as a complex one. The possibility of this type of polymodal texts to broadcast a significant volume of diverse educational information of humanitarian orientation is revealed, which is achieved by the combined realization of the narrative potential of the comic book and the cognitive potential of the encyclopedic reference. The authors define essential properties of an educational comic book as a genre of hybrid nature – permeability, reduced narrative density and metadisciplinarity. Consistently used techniques of textual information representation allow the recipient to clearly differentiate reliable and unreliable information, identify key educational information and assign it. The conclusion is made about the relevance of literary-historical comics as a type of comic literature oriented to the solution of educational tasks in the modern socio-cultural situation.

Key words: **literary-historical comic book, educational comic book, comic book, literary education, comic book hybridization, comic book typology, polymodal text, textual information**

И.А. Гулова*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: gulova@yandex.ru*
Е.А. Ерофеева*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: elanter0701@yandex.ru*

КОМИКС В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГИБРИДИЗАЦИЯ ЖАНРА

Статья посвящена изучению информационной составляющей литературно-исторического образовательного комикса, который реализует познавательно-развлекательную функцию как комплексную. Выявлена возможность этого вида полимодальных текстов транслировать существенный объем разноплановой образовательной информации гуманитарной направленности, что достигается совокупной реализацией нарративного потенциала комикса и познавательного потенциала энциклопедической справки. Определены существенные свойства образовательного комикса как жанра гибридной природы – проницаемость, пониженная нарративная плотность и метадисциплинарность. Последовательно используемые приемы репрезентации текстовой информации позволяют реципиенту четко дифференцировать достоверную и недостоверную информацию, определить ключевую учебную информацию и присвоить ее. Сделан вывод об актуальности литературно-исторического комикса как вида комиксовой литературы, ориентированной на решение образовательных задач в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: **литературно-исторический комикс, образовательный комикс, комикс, литературное образование, гибридизация комикса, типология комикса, полимодальный текст, текстовая информация**

Комикс как полимодальный текст вызывает все больший интерес исследователей, работающих в различных отраслях гуманитарного знания – в сфере лингвистики, культурологии, искусствоведения, педагогики, философии, психологии, социологии, библиотековедения. Его востребованность объясняется жанровой мобильностью, суть которой заключается в способности продуцировать первичные и вторичные тексты различной тематической направленности, обладающие существенным креативным и трансмедийным потенциалом, характеризующиеся высоким уровнем коммуникативности и значительным адаптивным ресурсом. С. Макклауд, осмысляя перспективы комикса, исходит из представлений о полиаспектности как потенциала, так и функционала комикса и полагает, что «основной вызов комиксов в XXI веке – это не “движение вперед”, как думают многие, а “рост вовне”» [1, с. 26].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что одним из векторов такого «роста вовне» комикса является образовательная сфера. Выработанные комиксографией за существенный временной период механизмы выраженного воздействия на реципиента, ее оперативное реагирование на вызовы времени и расширение адресованности могут продуктивно использоваться педагогическим сообществом, которое, отвечая на те же вызовы времени [2], находится и будет находиться в поиске механизмов повышения качества и модернизации процесса обучения, его соответствия динамике социокультурного и коммуникативного контекстов в их взаимообусловленности.

Цель работы: рассмотреть образовательный комикс гуманитарной направленности в аспекте конвертации и репрезентации в нем учебной информации для обеспечения включенной продуктивной деятельности обучающегося.

Основные задачи статьи:

1. Установить способ реализации жанровой модели литературно-исторического комикса, созданного с образовательной целью;
2. Выявить связь основных функций такого вида комикса и его основных характеристик;
3. Определить состав информационного поля, репрезентируемого таким комиксом;
4. Представить приемы дифференциации фактологически достоверной и недостоверной информации.

Научная новизна исследования состоит в экспликации обучающего потенциала литературно-исторического комикса как сложно организованного вербально-изобразительного текста, способного репрезентировать объемное информационное поле в форме, удобной для его восприятия, интерпретации, воспроизведения и присвоения реципиентом.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в выявлении причин повышения статуса комиксовой литературы и установлении оснований, мотивирующих его использование для повышения эффективности образовательного процесса.

Практическая значимость итогов работы состоит в рассмотрении информационной составляющей литературно-исторического комикса, совмещающего подачу объемного учебного материала в формате комикса и энциклопедической справки, для экспликации его дидактического и методического потенциала.

Академическая легитимизация комикса [3] сейчас не вызывает сомнений, так как она мотивирована особенностями развития и современного бытования полимодальных текстов этой жанровой принадлежности. К важнейшим из этих особенностей следует отнести три. Во-первых, существенное расширение функциональной и информационной составляющих комикса, а также способов и приемов их трансляции, в результате чего «комиксы, которые традиционно обвинялись в упрощенном взгляде на мир, обнаружили способность говорить своими художественными средствами о сложности мира» [4, с. 184]. Во-вторых, значительные изменения в читательской практике: неоднократно отмечалось как падение интереса реципиентов к мономодальным вербальным текстам, так и изменение качества самого чтения на фоне экспансии визуализированного информационного пространства и возрастания интереса к визуальной культуре в широчайшем спектре ее проявлений. В-третьих, активная межкультурная диффузия, вызванная глобальными социально-историческими процессами, результаты которой в большей или меньшей степени обнаруживаются в различных сферах жизни социума и манифестируются, в том числе, в динамике читательских предпочтений и политике издательств, одним из проявлений чего служит упрочение позиций комикса в читательских и издательских портфелях и распространение его воздействия на текстопорождение в различных дискурсивных сферах.

Относительно длительная история отечественного комикса [5] складывалась из периодов запрещений, замалчиваний и подмен жанра как откровенно девиантного для отечественного культурного ландшафта, традиционно признаваемого литературоцентричным. Это делало принципиально невозможным его включение в парадигму образовательной литературы. Исследователи, занимающиеся изучением комикса в России, неоднократно отмечали единодушное неприятие этого жанра советскими критиками и писателями. Действительно, во многих статьях, выступлениях, а иногда и в стихотворениях К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Б.Н. Полевого и др. в соответствии с духом времени комиксы оценивались, безусловно, отрицательно. Прежде всего, подчеркивалась их ориентация на коммерциализацию, искореняющую, по мнению авторов, все содержательные достоинства и идиостилевые особенности исходного литературного произведения. С учетом этого в аспекте данной статьи представляется целесообразным обратить внимание на статью К.И. Чуковского, опубликованную в 1948 году, с показательным названием «Растление детских душ». В ней, делая упор на «буржуазном», «кровавом» содержании комиксов, писатель не мог не обозначить две продуктивные характеристики комикса: последовательную ориентированность его формы именно на юного читателя и динамичное развитие фабулы [6]. Как видим, сквозь пейоративно окрашенное отношение К.И. Чуковского к комиксу проступает признание достоинств этого жанра и действенности, эффективности ее использования.

К настоящему времени образовательные комиксы, среди которых преобладают переводные тексты, охватывают широкий круг дисциплин – физику, химию,

биологию, историю и пр. Это свидетельствует об уместности и состоятельности такого формата конверсии и передачи информации процессе обучения школьников. Однако практика использования комиксовой литературы в общеобразовательных школах носит преимущественно спорадический характер, хотя это противоречит результатам научных изысканий. В частности, А.Г. Сониным еще на рубеже XXI века было убедительно доказано преимущество полимодального текста по сравнению с вербальным, который сложнее понимается и запоминается, и был сделан вывод о целесообразности использования дидактических возможностей комикса [7].

Боязнь расширения контента учебных пособий за счет комикса обусловлена непреодоленностью в обществе стереотипных представлений о комиксе как о паралитературе; лакунарностью программ подготовки педагогических кадров, хотя в этой сфере наблюдается некоторый прогресс [8; 9]; профессиональным выгоранием учителей, неоднородностью состава учащихся и стагнированием родителей; наконец, высокой стоимостью комиксов и ограниченностью их тиражей. Как представляется, эти и иные причины объективного и субъективного характера ограничивают использование комикса на уроках литературы, хотя, по справедливому утверждению Н.П. Терентьевой, ресурсы комикса в литературном образовании не разработаны, требуют творческого подхода к их освоению и способны предложить интересные методические решения [10].

В рамках литературного образования представляют интерес комиксы, объектом интерпретации, переосмысления и перевоплощения в которых становятся литературные произведения, и комиксы-биографии. Оба этих вектора мы наблюдаем в пушкинской комиксографии. В формат комикса конвертируются как поэтические, так и прозаические произведения поэта, причем эта культура переработки пушкинских текстов является достаточно длительной и охватывает не только Россию. Следует упомянуть «Бронзового ангела» – многотомную мангу Сайто Тихо о жизни Пушкина и ее же приквел «Бронзовый ангел. 1812» о лицейском периоде жизни писателя. Необходимо также отметить шаги, предпринимаемые издательствами для расширения адресованности комиксов по произведениям Пушкина. Например, экспериментальным является издание комикса «Евгений Онегин», изобразительная составляющая которого принадлежит театральному режиссёру и художнику Р. Мовсесян, а вербальная – выполнена восьмилетней А. Фёдоровой и может служить примером наивного народного пушкинизма в духе хармсовской традиции. Здесь же укажем, что сам сборник комиксов «Хармсиниада» (художник А. Никитин, автор Д. Хармс) выдержал не одно издание.

В центре нашего внимания находится выпущенный в 2022 году в серии «Исторический комикс», как обозначено издательством, образовательный комикс Марии Коноплястой «Проделки Саши П. и его друзей» [11], ориентированный на подачу объемного учебного материала в доступной и удобной для реципиентов форме. Специфика этого текста формируется совмещением жанра комикса, традиционно ориентированного на нарратив, и жанра энциклопедической справки, предполагающего объективированное описание фактологической информации в максимально лапидарной форме. Установка на доминирование достоверной информации имплицитно обозначена уже в позиции посвящения, которое одновременно служит самопрезентацией М. Коноплястой: «Моему учителю, профессору-пушкинисту Д.П. Ивинскому».

Гибридизация жанровой модели этого образовательного комикса прослеживается прежде всего в субъектной цепочке *автор – вымышленный персонаж – персонажи, имеющие реальные прототипы, – поэт А.С. Пушкин.* Характер субъектного взаимодействия создает плотное многомерное полилогическое пространство, позволяет выделить такие жанровые характеристики комикса, как полифоничность и интертекстуальность. В рамках данной статьи следует особо отметить такую значимую образовательную составляющую субъектной цепочки, как поэт А.С. Пушкин. Пушкинский идиостиль органично входит в комикс через цитирование эпиграмм [11, с. 15, 23] и фрагмента стихотворения «19 октября 1825 года» [11, с. 47], причем композиционно актуализированного размещением в абсолютно сильной позиции конца текста.

Изобразительная составляющая комикса, автором которой является Анна Хопта, в субъектной сфере репрезентируется тремя стратами: изображения, созданные на основе реальных портретов; изображения-реконструкции по сохранившимся карикатурам А. Илличевского и вымышленные изображения, причем разная степень достоверности составляющих визуального ряда оговорена в авторском тексте. Выделенность онимов лицеистов – *Саша Пушкин (Француз), Володя Вольховский (Суворочка), Ваня Малиновский (Казак)* и под. – на фоне последовательно используемых полных именований иных персонажей функционально нагружена. Она поддерживает антиципацию современного двенадцатилетнего школьника в направлении, обозначенном в удачно найденном названии книги, актуализирует для учащегося сюжетную линию и далее при чтении делает ролевое поведение всех героев в вымышленном коммуникативном контексте вполне понятным и, более того, современным. Этим обеспечивается повышение доступности текста в полноте его информационных составляющих, так как изучаемый историко-литературный процесс (ср., на форзаце архаичную орфографию *Саша Пушкинъ, Володя Вольховскій, Ваня Малиновскій* и под.) приобретает личностный характер, а восприятие собственно учебной информации деавтоматизируется, что способствует повышению мотивации школьников к включенной учебной деятельности.

Обратимся к селекции информации, репрезентируемой комиксом. Традиционно эта жанровая модель предполагает диалоговый принцип реализации, в котором авторские ремарки выполняют функцию навигации. Однако в рассматриваемом комиксе фактологическая информация, исходящая от автора и от сыщика Краснопольского, форсируется. Это обусловливает изменение традиционного для комикса соотношения объемов монолога автора и диалога персонажей. Авторский текст формирует не художественную, а историографическую кольцевую композицию комикса: вначале справками-ретроспекциями приводится реальный историко-событийный фон, а в конце даются персональные справки-проекции, представляющие основные этапы жизненного пути «реальных» героев комикса в формате кратких биографических описаний, заглавными статьями которых служат официальные формы именований *Иван Малиновский, Иван Пущин, Вильгельм Кюхельбекер* и т. д. с соответствующими «возрастными» изображениями в форменной и партикулярной одежде на белом фоне.

В качестве значимого для решения учебных задач элемента авторского текста можно выделить вставки-навигаторы, задача которых – дифференцировать для реципиента исторически достоверную и вымышленную информацию. Например, *история* <…> *– скорее исторический анекдот; случай* <…> *произошел на самом деле*. Не менее интересен композиционный функционал сыщика Краснопольского, который является вымышленным персонажем, особый статус которого отмечается увеличенными кадрами. Он, с одной стороны, продолжает линию, заявленную автором на передачу информации энциклопедической направленности, а с другой – обращен к персонажам и включен в нарратив. Все это позволяет говорить о нем, наряду с автором, как о медиаторе, координирующем проспекцию «текста в тексте».

Гибридная природа образовательного комикса позволяет без отказа от следования канве, заданной фабулой, но с закономерным понижением нарративной плотности установить связи между школьными дисциплинами гуманитарной направленности – литературой, историей, русским языком, родным языком – и передать существенный объем образовательной информации. Ее состав свидетельствует о большом дидактическом и методическом потенциале образовательного комикса как метадисциплинарного учебного текста. В частности, в сферу познания реципиента включаются:

1) филологическая информация: литературная (биография писателя, жанры литературы, литературные журналы) и лингвистическая (устаревшая лексика, графические архаизмы, антропонимы, стилистический потенциал языковых средств различных уровней);

2) событийно-историческая информация: политика Александра I в сфере образования, появление новых университетов в России, организация Царскосельского лицея, деятельность М.М. Сперанского по созданию новых типов образовательных учреждений и др.;

3) социокультурная информация: гендерные аспекты обучения в царской России описываемого периода, типы учебных учреждений для детей разных сословий, домашнее образование и т. п., в том числе прагматической направленности – особенности пространства лицея, организация учебного и досугового времени его воспитанников, стандарты коммуникации преподавательского и административного состава с лицеистами, системы оценок и наказаний, лицейские традиции;

4) общекультурная информация: архитектура, интерьер, одежда и под.

Репрезентация информационного поля, реализующего комплексную двуаспектную познавательно-развлекательную функцию, осуществляется с опорой на стандарты комикса. В эпилоге состав достоверной, частично достоверной и недостоверной информации буквально описывается в авторском тексте, в основной композиционной части недостоверная информация единожды иконируется звездочкой и использованием более мелкого шрифта. Энциклопедические сведения для активизации внимания реципиента приводятся в виде сплошного авторского текста либо маркируются прямоугольниками, либо представлены на изображениях страниц вертикально расположенной тетради / листов бумаги. Последнее в завуалированном виде отсылает читателя к формату учебника, побуждает реципиента к конспектированию. Реплики и размышления героев оформлены в виде филактеров (речевых пузырей). Среди них особо следует отметить филактеры обобщающего характера, имеющие фиксированное место на странице. Они ранжируют текстовую информацию, указывают на ключевую учебную информацию и позволяют легко ее обнаружить при повторении материала.

Речь идет о репликах медиатора Краснопольского, размещенных в левом верхнем углу страниц, и о его финальном размышлении, находящемся в правом нижнем углу страницы. Они выполняют не только композиционную функцию, но и служат своеобразными дискурсивными маркерами. Эти филактеры выводят на передний план восприятия достоверные сведения о лицее, лицеистах и лицейских преподавателях, находящиеся в фокусе изучения: *Итак, что же мне известно? – Итак, что я узнал о лицеистах? – А теперь неплохо бы пообщаться с их учителями – Интересно, кем станут эти проказники в будущем?* В то же время они служат для идентификации реципиента с главным героем, что повышает «включенность» чтения. Формулировки реплик не только демонстрируют ментальные операции сыщика по аналитической переработке информации, но и «переносят» их на читателя, тем самым способствуя развитию его персональных навыков восприятия, переработки и отбора информации в соответствии с поставленной учебной задачей.

Таким образом, в результате исследования литературно-исторического комикса установлено, что его специфика формируется жанровой гибридизацией как результатом использования нарративного потенциала комикса и приемов его реализации солидарно с информационным потенциалом и приемами реализации энциклопедической справки. Текст такого рода преследует познавательно-развлекательную функцию как доминирующую комплексную, что позволяет, наряду с такими характеристиками комикса, как информативность, доступность, коммуникативность и лаконичность, выделить также проницаемость, пониженную нарративную плотность, интертекстуальность и метадисциплинарность, которые в совокупности расширяют представления о перспективах комикса в сфере образования. Литературно-исторический комикс способен передать широкий спектр образовательной информации – филологической, событийно-исторической, социокультурной – с последовательной дифференциацией фактологически достоверной и недостоверной информации. Достоверная информация манифестируется в авторском тексте и в филактерах, соотносимых с персонажным модератором, что приводит к качественным изменениям в соотношении авторского и персонажного повествования. Она транслируется в форме справок-ретроспекций, справок-проекций, а также вставок-навигаторов. Использование литературно-исторического комикса сохраняет интенцию развития учащегося в качестве центральной, но делает процесс обучения более неформальным, личностным, игровым. И, что представляется репутационно важным, формирует образ педагога-литератора как современный, мобильный, принимающий сферу интересов молодого поколения и включенный в нее.

Данное исследование является перспективным в области теоретических изысканий с точки зрения проницаемости образовательного дискурса, типологизации образовательных комиксов, изучения специфики координации учебной и развлекательной составляющих образовательного комикса как перспективного жанра гибридной природы. Кроме того, оно представляет интерес для последующей практической разработки различных видов учебных материалов и учебных мероприятий, нацеленных на преодоление ригидности всех сторон, включенных в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Макклауд С. *Переосмысление комикса. Эволюция формы искусства*. Перевод В. Кистяковского. Москва: Белое Яблоко, 2018.
2. Перминова Л.М. *Современная дидактика: от Коменского до наших дней*. Москва: Школьные технологии, 2021.
3. Джумайло О.А. Новые книги о комиксах. *Практики и интерпретации*. 2023; Т. 8, № 2: 148–167.
4. Козлов Е.В. Символы супергероического в современности и постсовременности. *Вестник культурологии*. 2023; № 4 (107): 179–190.
5. Заславский М.Г. День рождения русского комикса. *Изотекст.* Москва: Российская государственная библиотека для молодежи, 2017: 33–42.
6. Чуковский К.И. Растление детских душ. *Chukfamily.ru.* Available at: https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/kritika/rastlenie-detskix-dush-2
7. Сонин А.Г. *Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект*. Москва: Институт языкознания РАН, 2005.
8. Садуов Р.Т. *Современный российский комикс: аспекты изучения.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2018.
9. Сергеев Д.В., Иванова Ю.В. *Книжка-картинка и комикс: история, теория, практика*. Чита: ЗабГУ, 2020.
10. Терентьева Н.П. Комикс: «тексты новой природы» в литературном образовании (заметки на полях дискуссии). *Чтение на Евразийском перекрестке*. Челябинск: ЧГИК, 2019: 112–115.
11. Коноплястая М. *Проделки Саши П. и его друзей*. Москва: Абраказябра, 2022.

References

1. Makklaud S. *Pereosmyslenie komiksa. `Evolyuciya formy iskusstva*. Perevod V. Kistyakovskogo. Moskva: Beloe Yabloko, 2018.
2. Perminova L.M. *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnej*. Moskva: Shkol'nye tehnologii, 2021.
3. Dzhumajlo O.A. Novye knigi o komiksah. *Praktiki i interpretacii.* 2023; T. 8, № 2: 148-167.
4. Kozlov E.V. Simvoly supergeroicheskogo v sovremennosti i postsovremennosti. *Vestnik kul'turologii*. 2023; № 4 (107): 179-190.
5. Zaslavskij M.G. Den' rozhdeniya russkogo komiksa. *Izotekst.* Moskva: Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka dlya molodezhi, 2017: 33-42.
6. Chukovskij K.I. Rastlenie detskih dush. *Chukfamily.ru.* Available at: https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/kritika/rastlenie-detskix-dush-2
7. Sonin A.G. *Ponimanie polikodovyh tekstov: kognitivnyj aspekt*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2005.
8. Saduov R.T. *Sovremennyj rossijskij komiks: aspekty izucheniya*. Ufa: RIC BashGU, 2018.
9. Sergeev D.V., Ivanova Yu.V. *Knizhka-kartinka i komiks: istoriya, teoriya, praktika*. Chita: ZabGU, 2020.
10. Terent'eva N.P. Komiks: «teksty novoj prirody» v literaturnom obrazovanii (zametki na polyah diskussii). *Chtenie na Evrazijskom perekrestke*. Chelyabinsk: ChGIK, 2019: 112-115.
11. Konoplyastaya M. *Prodelki Sashi P. i ego druzej*. Moskva: Abrakazyabra, 2022.

Статья поступила в редакцию 24.07.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-223-227

***Gutnik I.Yu.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: iragutnik@mail.ru*

DESIGNING AN ALGORITHM FOR PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN SCHOOL. The article is dedicated to solving a problem of supporting students who have difficulties and problems at school by means formative diagnosticating of students, the basis of which is pedagogical reflection. The structure of the model of pedagogical support for students with learning problems is substantiated. The work presents results of a content analysis of the concept of "pedagogical support" in 20 scientific studies. The researcher shares interpretation of results in the focus groups with school teachers and reveals stages of the algorithm of pedagogical support. The work shows necessity of using tactics for each of the stages of student self-determination support. Separate methods of formative diagnosis of students' self-determination are described. The work mentions existing and created electronic educational resources and complexes that allow the introduction of pedagogical support into the practice of schools.

Key words: **pedagogical support, pedagogical diagnostics, formative diagnosis, development support groups**

***И.Ю. Гутник,** д-р пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: iragutnik@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АЛГОРИТМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ШКОЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ

Статья посвящена решению проблемы поддержки учащихся, имеющих школьные затруднения, при помощи формирующего диагностирования, основой которого является педагогическая рефлексия. Обоснована структура алгоритма педагогической поддержки обучающихся, имеющих школьные затруднения. Приведены результаты контент-анализа понятия «педагогическая поддержка» из 20 научных исследований. Представлены результаты интерпретации данных фокус-групп с педагогами школ, проведенных с целью выяснения их представлений о педагогической поддержке. Выявлены этапы алгоритма педагогической поддержки. Показана необходимость применения тактик поддержки для каждого из этапов алгоритма поддержки самоопределения ученика. Описаны отдельные методики формирующего диагностирования самоопределения ученика. Предложены действующие и создаваемые электронные образовательные ресурсы и комплексы, позволяющие внедрять педагогическую поддержку в практику работы школ.

Ключевые слова: **педагогическая поддержка, педагогическая диагностика, формирующее диагностирование, группы поддержки развития, алгоритм педагогической поддержки, педагогическая рефлексия, самоопределение ученика**

Публикация подготовлена в рамках проекта «Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы», поддержанного в рамках конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными – кандидатами наук РГПУ им. А.И. Герцена

Актуальность связана с тем, что проблема учащихся, которым по тем или иным причинам трудно в школе, сложно решается в современной школе. Такие учащиеся либо отправляются на семейное обучение, либо переходят в другую школу, либо просто перестают учиться. В современной профильной школе может сложиться ситуация, когда до выпускного класса не доходит ни один ученик, начинавший обучение в этой школе с 1 класса. Для решения данной проблемы целесообразно использовать ресурсы образовательных организаций по поддержке таких учащихся. Необходимо создавать специальные среды и новые формы поддержки, призванные помогать таким детям. Существующий опыт ППМС-центров свидетельствует о том, что им весьма сложно системно и планомерно работать с такими учащимися, так как специалисты данных центров не обучают данных детей и не являются для них значимыми взрослыми. Необходимо использовать поддерживающий потенциал классных руководителей и учителей-предметников.

Целью данной статьи является теоретическое и практическое обоснование алгоритма педагогической поддержки учеников, имеющих школьные затруднения, отражающиеся в проблемах их самоопределения. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести контент-анализ понятия «педагогическая поддержка».
2. Провести анализ представлений и практического опыта педагогов школ по педагогической поддержке затруднений школьников.
3. Изучить концепцию научной школы О.С. Газмана по педагогической поддержке учащихся.
4. Спроектировать алгоритм педагогической поддержки учащихся, испытывающих затруднения в школе.
5. Подобрать первичные методики формирующего диагностирования для каждого из этапов педагогической поддержки.

Научная новизна заключается в использовании для педагогической поддержки учащихся, испытывающих затруднения в школе:

– алгоритма поддержки, состоящего из взаимообусловленных, последовательных этапов;
– методик педагогической диагностики формирующего характера, использующихся на каждом из этапов педагогической поддержки;
– новой формы индивидуальной поддержки ученика: «групп развития».

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию педагогической поддержки учащихся школ с учетом возможностей формирующего педагогического диагностирования, особенностей самоопределения ученика.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в процессе работы разработан алгоритм педагогической поддержки учащихся, испытывающих затруднения в школе, который может быть использован в практике работы как различных служб поддержки образовательных организаций, так и в деятельности классных руководителей школ. Для каждого из этапов отобраны уже применяемые в практике, а также разработанные новые комплексные методики формирующего диагностирования. Спроектированный в данном исследовании алгоритм будет положен в основу структуры нового электронного образовательного ресурса «Помогающая школа».

В 197 школе г. Санкт-Петербурга в режиме инновационной деятельности организована внеурочная деятельность по педагогической поддержке самоопределения всех школьников с 5 по 10 класс. В школе реализуется программа внеурочной деятельности «Умный выбор в умной школе», которая позволяет осуществлять поддержку самоопределения всех учеников класса в режиме рефлексивных сессий. Материалы для осуществления поддержки учеников на рефлексивных сессиях размещены на сайте «Рефлексивная школа» (https://reflekschool.ru/) [1]. Трехлетний опыт внедрения данных сессий позволил зафиксировать один из ведущих рисков. В ходе данных сессий практически всегда обнаруживаются ученики, требующие особого внимания. Они либо закрыты и не включаются в общую работу, либо весьма не уверены в себе, имеют заниженную самооценку, либо не хотят идти на контакт с одноклассниками и педагогами, либо не верят в свои силы и свой академический потенциал.

Сложилась потребность в индивидуальной педагогической поддержке таких учеников. Было принято решение о создании внутришкольного механизма педагогической поддержки, при помощи которого в режиме совместной деятельности классного руководителя, ученика и педагога-тьютора (являющегося педагогом-предметником у данного ученика) будет осуществляться педагогическая поддержка таких детей.

Данный общешкольный механизм поддержки находится в разработке. Но уже определено, что это будут так называемые «группы поддержки развития» (название дано по аналогии с названием «группа продленного дня», в которых при помощи формирующего диагностирования будет осуществляться педагогическая поддержка учеников).

Кратко остановимся на раскрытии понятия «формирующего диагностирования», на основе которого будет выстраиваться работа данного центра. В науке существует стереотип о том, что диагностика нужна исключительно для того, чтобы что-то распознать, поставить диагноз, зафиксировать проблему. Однако педагогическая диагностика, подобно формирующему оцениванию, также может носить формирующий рефлексивный характер. Сущностные характеристики понятия «формирующее диагностирование» подробно описаны в статье «Формирующее диагностирование самоопределения школьника в деятельности педагога» [2]. Кратко представим только то, как мы метафорически объясняем идею формирующего диагностирования студентам и педагогам на обучающих семинарах по формирующему диагностированию. Мы показываем в качестве примера отрывок из мультфильма, в котором демонстрируется ситуация, когда ребёнок провинился, но его никто не ругает. Его просят написать эссе «Мое будущее» и затем вместе обсуждают с ним написанное. При последующем анализе данного отрывка со слушателями мы приходим к пониманию, что это и есть рефлексивный подход к решению проблем. Это формирующий подход, при котором ученик задумывается над своими представлениями о жизни, о своих целях и ценностях. Именно так работает формирующее диагностирование в процессе рефлексии и самопознания.

Перед коллективом разработчиков встал вопрос о том, как же реализовать данную идею о педагогической поддержке ученика. Началось проектирование алгоритма педагогической поддержки учащихся, имеющих школьные затруднения, влияющие на самоопределение ученика.

Педагогическую диагностику самоопределения ученика мы рассматриваем как познавательно-преобразующую деятельность учителя, которая позволяет выявить знание о различных направлениях самоопределения ученика (личностного, социального, предметного, профессионального) и использовать полученное знание для проектирования и корректировки образовательного процесса в пространствах урока, внеурочной деятельности, жизнедеятельности школы [3].

Предметом педагогической поддержки мы вслед за О.С. Газманом считаем «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности» [4]. В понимании педагогической поддержки нам близка идея Александровой Е.А. о том, что к основным педагогическим условиям, необходимым на данном этапе, необходимо отнести «формирование и развитие воспитывающей образовательной среды, уклада образовательной организации; методологическую, психологическую и методическую готовность педагогов к поддерживающей деятельности; установление доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми» [5].

Самоопределение мы рассматриваем в соответствии с концепцией В.Ф. Сафина, который понимал самоопределение как процесс и результат осознания ребёнком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков на основе соотнесения того, что «Есть», «Хочу» и «Могу» с тем, что «Требует» общество. Выбор данного определения обусловлен тем, что оно целостно отражает отмечаемые другими исследователями компоненты самоопределения, такие как ценностные ориентации, интересы, самооценку личности во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к личности обществом на определенном этапе его развития; кроме того, именно это определение в силу его операциональности наиболее подходит для использования в практической деятельности педагога [1]. Уточним, что мы выделяем четыре направления самоопределения: личностное, социальное, предметное и профессиональное. В соответствии с доказанным нами «принципом векторности» личностное и социальное самоопределение ученика первичны и приоритетны, так как именно на их базе происходит становление предметного и профессионального самоопределения.

Для каждого шага проектирования была определена ведущая идея, которая либо добавляла этап, либо уточняла очередность этапов педагогической поддержки. Итак, рассмотрим, как в практике работы на основе метода «исследование действием» происходило создание алгоритма по схеме «идея»-«приращение либо изменение» в алгоритме педагогической поддержки.

1 идея. Контент-анализ понятия «педагогическая поддержка». На этапе замысла был использован метод контент-анализа по 20 источникам (Албитова Е.П., Анохина Т.В., Бедерханова В.П., Бондаревская Е.В., Газман О.С., Герман Ю.Л., Корнетов Г.Б., Никифорова Н.В., Петровская Л.А., Слободчиков В.И., Исаев Е.И., С.Я. Батышев, Е.Н. Пакалина, В.П. Тарантей, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, Лузина Л.М., Лобынцева и И.В. Хромова, Михайлова Н.Н., Сиверская, Юсфин С.М., Deen, N., Elliott J.) для выделения сущностных характеристик понятия «педагогическая поддержка» (см. табл. 1).

На основе контент-анализа были выделены следующие сущностные характеристики данного понятия, которые с учетом мнения авторов можно разделить на следующие группы:

1. Большинство авторов сходятся во мнении, что поддержка необходима для индивидуального развития личности.
2. Большинство авторов указывают на то, что поддержка необходима для разрешения имеющихся противоречий и решения проблем.
3. Многие из авторов указывают на то, что педагогическая поддержка необходима для самореализации и самоопределения ребенка.
4. Многие указывают на то, что обязательным условием поддержки является наличие взаимодействия учителя и ученика, их совместная деятельность, доверие и диалог между ними.
5. Ряд авторов указывает на то, что поддержка должна затрагивать все стороны жизни ребенка: результаты в обучении, самовоспитании, в общении (деловой и межличностной коммуникацией), в образе жизни, базовые ценности.
6. Ряд авторов отмечают, что необходимым условием поддержки является желание и способность ученика принимать полностью самостоятельные решения.
7. Авторы указывают на то, что обязательным условием поддержки является создание среды (пространства) для ее осуществления.

Таблица 1

Таблица структурных элементов понятия «Педагогическая поддержка»

Основные элементы	Сумма
Деятельностно-творческий характер взаимодействия	1
Диалогичность общения	2
Индивидуального развития личности	7
Помощь в преодолении препятствий, разрешении проблем	7
Помощь в самореализации	5
Предоставление пространства для принятия самостоятельных решений.	2
Совместная деятельность ребенка и учителя(взаимодействие)	5
Создание условий для саморазвития человека	3
Социальное и внутриличностное самоопределение	2
Сохранение, развитие и интериоризация всего, что может дать школа	1
Педагогическая деятельность (деятельность профессиональных педагогов и психологов)	3
Особая технология образования	1
Процесс	3
Совместное с ребенком определения его собственных целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем)	2
Результаты в обучении, самовоспитании, в общении (деловой и межличностной коммуникацией), в образе жизни	3
Самоопределение	2
Базовые ценности (человеческое достоинство)	1
(Желание и способность) принимать полностью самостоятельные решения	3
Диалог и взаимодействие ребёнка и взрослого	2
Целостное инновационное образовательное явление	1
Максимум пользы от школы	1
Образовательная и поддерживающая роль	1
Непрерывное взаимодействие между передачей знаний и индивидуальными, личными потребностями учащихся	1

Сущностные характеристики, выявленные в результате анализа различных трактовок понятия «педагогическая поддержка», позволили сформулировать следующее определение: педагогическая поддержка – это профессиональная деятельность педагога, направленная на развитие личности ученика путем выявления проблем, которые складываются у ученика в процессе его самоопределения, и предполагает оказание помощи учащимся в преодолении выявленных трудностей и дефицитов при помощи совместного с учеником определения его целей, ресурсов и способов преодоления данных проблем с использованием методик формирующего диагностирования, посредством актуализации его внутренних сил и резервов и создания доверительной поддерживающей среды. Контент-анализ обозначил наличие первых трех ведущих этапов алгоритма педагогической поддержки ребенка, испытывающего затруднения в школе (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм педагогической поддержки после анализа первой идеи

	Этапы поддержки
1.	Какая проблема есть у ребенка?
2.	Какова причина проблемы (комплекса проблем)?
3.	Решение проблемы

2 идея. Изучение опыта педагогов. В ходе индивидуальной работы с проблемными учащимися, анализа опыта учителей, проведения фокус-групп с педагогами-практиками и магистрантами педагогических магистратур были добавлены новые этапы педагогической поддержки (выделены серым цветом) (табл. 3).

Кратко остановимся на характеристике каждого из этапов.

Как понять, как найти подход к ученику? Данный этап появился после ознакомления с идеей понятия «раппорт», ведь поддержка возможна только при наличии сложившегося контакта (раппорта) между учителем и учеником.

Уточним, что понятие «раппорт» подразумевает установление специфического контакта, включающего доверие, взаимопонимания с человеком или группой людей. Одним из способов установления такого раппорта является обращение к рефлексии самого ребенка с просьбой дать совет, как же с ним надо взаимодействовать (для этого могут быть использованы методики «Инструкция», «Я хочу, чтобы мой учитель знал»). В качестве примера кратко опишем методику «Инструкция», которую целесообразно применять на данном этапе педагогической поддержки. Ученика просят составить инструкцию для учителя про себя, в которой он объясняет педагогу, как же, собственно, педагогу надо с ним обращаться, чтобы выстроилось доверительное общение. Опыт изучения инструкций учеников позволяет открыть важные факты о них. По словам педагогов, применение данной методики позволяет осуществить «*раскрытие ребёнка, который сам показывает, где с ним надо быть осторожнее, что его воодушевляет и что с ним и в каких ситуациях обычно происходит, а также что позволяет сделать общение более доверительным*».

Таблица 3

Алгоритм педагогической поддержки после анализа второй идеи

	Этапы поддержки
1.	Какая проблема есть у ребенка?
2.	Какова причина проблемы (комплекса проблем)?
3.	Как понять, как найти подход к ученику ?
4.	Кто является значимым взрослым для ребенка в семье и может оказать содействие?
5.	Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и может оказать содействие?
6.	Педагогическая терапия
7.	Как решить проблему при помощи формирующего диагностирования?
8.	Решение проблемы

Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и в семье и может оказать содействие? Данный этап необходим для выстраивания поддержки ребенка с учетом важных для него людей, то есть значимых взрослых. Понятие «значимый взрослый» является одним из важнейших понятий культурно-исторической концепции Л.С.Выготского. Значимым взрослым принято считать родного или близкого человека, оказывающего существенное влияние на условия развития и образ жизни ребёнка: родитель, опекун, учитель, наставник. По мнению Э. Эриксона, у ребенка в разные возрастные периоды формируется свой значимый взрослый: от 0 до 1 года – это мать; от 1 года до 7 лет – это родители; 7–14 лет – учитель, 14–17 лет – группа сверстников; старше 17 лет – идейный лидер, товарищ [6]. Для определения значимого взрослого нами разработаны методики «Ракушка личностного роста», «Лента времени», «Развивающие воспоминания» и другие.

Педагогическая терапия. Идея педагогической терапии принадлежит Ч. Куписевичу, который предлагал понимать под педагогическая терапией «педагогическую помощь:

- непосредственную (единовременные мероприятия, носящие локальный характер);
- опосредованную (устранение причин, порождающих отставание, общее улучшение условий);
- организацию дополнительных занятий, индивидуализацию на уроке» [7].

Данный этап предполагает непосредственную работу с учащимся по поддержке его в решении существующих проблем. Особенную роль на данном этапе играет рефрейминг, направленный на переосмысление ребенком происходивших и происходящих с ним событий.

3 идея. Этапы педагогической поддержки в концепции О.С. Газмана. Мы более подробно ознакомились с концепцией этапов педагогической поддержки, которые приняты в научной школе О.С. Газмана, а затем соотнесли их с этапами, которые мы ранее обозначили. В их концепции выделяется **договорный этап,** который предполагает проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме, что стало для

Таблица 4

Модель педагогической поддержки после анализа третьей идеи

Этапы поддержки
Какая проблема есть у ребенка?
Какова причина проблемы (комплекса проблем)?
Как понять, как найти подход к ученику ?
Кто является значимым взрослым для ребенка в семье и может оказать содействие?
Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и может оказать содействие?
Педагогическая терапия
Как решить проблему при помощи формирующего диагностирования?
Решение проблемы. **Договор с ребенком**
Как держать руку на пульсе после работы с учеником? **Совместная рефлексия**

нас основанием добавления в модель дополнения о необходимости договора с ребенком. В данном договоре, заключаемом с учеником, планируются следующие разделы: «Учение», «Общение», «Досуг», «Образ жизни», «Здоровье» [8].

Также мы обратили внимание на последний этап, так называемый **рефлексивный** – «совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности, который позволяет не просто прекратить процесс поддержки, а перформулировать проблему и перевести поддержку в режим «держания руки на пульсе» в режиме совместной рефлексии» [9].

Изучение опыта научной школы О.С. Газмана по педагогической поддержке позволило добавить такие важные элементы, как договор с ребенком и совместная рефлексия с последующим возможным переформулированием проблемы (табл. 4).

4 идея. Тактики поддержки в концепции О.С. Газмана. Затем мы соотнесли наш алгоритм с тактиками поддержки О.С. Газмана.

Напомним, что О.С. Газман выделяет следующие тактики педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие», «взаимодействие» [10]. Кратко опишем кредо каждой из тактик:

«Кредо тактики **«защиты»:** ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Тактика «защиты» предполагает, что педагог, использующий данную тактику, как бы примеряет на себя роль адвоката ребенка.

Кредо тактики **«помощи»:** ребенок многое может сделать сам и быть при этом успешным, если будет активен в реализации своих намерений, нужно помочь ему убедиться в этом.

Кредо тактики **«содействие»**: ребенок всегда имеет объективную возможность выбирать и может стать субъектом выбора. Она выбирается педагогом, когда ребенок переоценивает себя и не способен принять оптимальное решение.

Кредо для тактики **«взаимодействия»:** договор – это испытание свободой и ответственностью. Тактика «взаимодействия» используется в том случае, когда ребенок психологически готов к решению своих проблем, сам к этому стремится, и педагог помогает ему в этом» [11].

Таблица 5

Алгоритм педагогической поддержки после анализа четвертой идеи

Тактики поддержки	Этапы поддержки
Тактика защиты	Какая проблема есть у ребенка?
Тактика защиты	Какова причина проблемы (комплекса проблем)?
Тактика защиты	Как понять, как найти подход к ученику ?
Тактика защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в семье и может оказать содействие?
Тактика защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и может оказать содействие?
Тактика помощи	Педагогическая терапия
Тактика помощи	Как решить проблему при помощи формирующего диагностирования?
Тактика содействия	Решение проблемы
Тактика взаимодействия	Как держать руку на пульсе после работы с учеником?

Таблица 6

Алгоритм педагогической поддержки после анализа пятой идеи

Метафорическое описание ситуации	Тактики поддержки	Этапы поддержки
«Могу – не могу» (прошлый опыт – ретроспекция)	Тактика защиты	Какая проблема есть у ребенка?
	Тактика защиты	Какова причина проблемы (комплекса проблем)?
	Тактика защиты	Как понять, как найти подход к ученику?
	Тактика защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в семье и может оказать содействие?
	Тактика защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и может оказать содействие?
+ «Хочу – не хочу» (настоящая ситуация – интроспекция)	Тактика помощи	Педагогическая терапия
	Тактика помощи	Как решить проблему при помощи формирующего диагностирования?
+ «Я хочу и буду делать это» (будущая ситуация – проспекция)	Тактика содействия	Решение проблемы
	Тактика взаимодействия	Как держать руку на пульсе после работы с учеником?

Знакомство с тактиками защиты позволило их соединить с ранее выделенными этапами педагогической поддержки и уточнить разработанный ранее алгоритм педагогической поддержки учащихся (табл. 5).

5 идея. Рефлексия опыта ребенка. Знакомство с тем, как в научной школе О.С. Газмана в процессе поддержки учитывается рефлексия опыта и представления учащихся о своих возможностях, позволило создать итоговый алгоритм педагогической поддержки учащихся, учитывающий трехступенчатое использование такой педагогической рефлексии.

Проблема для педагогической поддержки, согласно концепции О.С. Газмана, – это особый предмет, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребёнка (запечатленный в его **«могу – не могу» – ретроспекция**), его настоящая ситуация (запечатленная в **хочу – не хочу – интроспекция**) и интенции (усилия) для её преобразования в будущем (будущая ситуация – **я хочу и буду делать – проспекция**)» [12].

Данная идея позволила добавить еще один компонент алгоритма: метафорическое описание ситуаций по рефлексивным процессам, осуществляемым в русле формирующего диагностирования. Представим, как теперь будет выглядеть алгоритм, отражающий компоненты педагогической поддержки обучающихся (табл. 6).

И на завершающем этапе проектирования данного алгоритма мы дополнили его методиками формирующего диагностирования и формами работы, которые могут быть использованы для педагогической поддержки ребенка на каждом

Таблица 7

Алгоритм педагогической поддержки

Метафорическое описание ситуации	Тактики поддержки	Этапы поддержки	Примеры методов и технологий
«Могу – не могу»(прошлый опыт)	Тактика защиты	Какая проблема есть у ребенка?	ДК «Помогающая школа», «Трещина в кувшине»
	Тактика защиты	Какова причина проблемы (комплекса проблем)?	«Школьная луковица»
	Тактика защиты	Как понять, как найти подход к ученику?	«Инструкция», «Я хочу, чтобы мой учитель знал», «Одеялко»
	Тактика защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в семье и может оказать содействие?	«Ракушка личностного роста»
	Тактика Защиты	Кто является значимым взрослым для ребенка в школе и может оказать содействие?	А. Гавальда «35 кило надежды», Типология учителей
+ «Хочу – не хочу» (настоящая ситуация)	Тактика помощи	Педагогическая терапия	Эффект Розенталя и эффект Голема, «Поддержка от животных», «Поддержка от успешных двоечников», «Звездочки на земле»
	Тактика помощи	Как решить проблему при помощи формирующего диагностирования?	«Два крыла», «Лягушонок», «Ведро с крабами», Спектр последствий «3 круга виденья», Беседа с классом, обсуждение фильма, ролика, притчи
+ «Я хочу и буду делать это» (будущая ситуация)	Тактика содействия	Решение проблемы	Консультации, Договор с ребенком
	Тактика взаимодействия	Как держать руку на пульсе после работы с учеником?	Наблюдение на уроке и вне урока, Консультации, Совместная рефлексия

из этапов (табл. 7). Данное «инструментальное сопровождение» позволит нам более четко объяснить педагогам ценность и смысл каждого из этапов педагогической поддержки и даст им толчок для поиска инструментов, необходимых для помощи в разрешении разных типов проблем, возникающих у ученика. Представим только названия методик. Полное описание будет представлено на разрабатываемом нами новом электронном образовательном ресурсе «Помогающая школа». Все методики диагностики имеют качественный рефлексивный характер и позволяют осуществлять формирующее диагностирование.

Таким образом**,** проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что нужны новые механизмы и инструменты педагогической поддержки учеников, испытывающих затруднения в школе. Данный алгоритм педагогической поддержки позволит не просто влиять на ученика, а осуществлять его поддержку при помощи формирующего рефлексивного диагностирования, базирующегося на становлении самоопределения ученика и договоре со значимыми взрослыми.

Отобранные и разработанные методики формирующего педагогического диагностирования позволят обеспечить субъектную позицию ученика и выстроить доверительные отношения со значимыми взрослыми.

На основе структуры данного алгоритма педагогической поддержки разрабатывается новый электронный ресурс ««Помогающая школа», который завершит триаду электронных ресурсов, направленных на поддержку ученика, пополнив число ранее разработанных нами сайтов «Диагностическая школа» (http://дш.школа-197.рф/) и «Рефлексивная школа» (https://reflekschool.ru/).

В следующем учебном году планируется первичная пилотная поддержка учащихся 6–9 классов. Педагогическая поддержка учащихся, испытывающих затруднения, будет осуществляться в «группах поддержки развития» для отработки всех возможных сценариев поддержки учеников.

Продолжение данного исследования состоит в том, что массив эмпирических данных, накопленных в процессе внедрения данного алгоритма поддержки, позволит разработать типологию школьных затруднений по 4 направлениям самоопределения: личностному, социальному, предметному и профессиональному, и спроектировать для каждого из типов затруднений свой арсенал поддерживающих рефлексивных методик.

Внедрение данной практики поддержки в образовательный процесс позволит оказывать классным руководителям своевременную помощь учащимся, испытывающим затруднения в школе, а наличие электронного образовательного ресурса «Помогающая школа» позволит сделать данную практику отторгаемой и диссеминируемой для любой школы страны.

Библиографический список

1. Гутник И.Ю. *Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.
2. Гутник И.Ю. Формирующее диагностирование самоопределения школьника в деятельности педагога. *Научное мнение*. 2023; № 11: 60–67.
3. Гутник И.Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 11: 130–139.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. Москва: Инноватор, 1995.
5. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2023; № 210.
6. Шульга Т.И. *Роль значимого взрослого в деятельности организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*: монография. Москва: ИИУ МГОУ, 2018.
7. Куписевич Ч. *Основы общей дидактики* Перевод с польского О.В. Довженко. Москва: Высшая школа, 1986: 282–307.
8. Шавринова Е.Н. *Становление системы педагогической поддержки ребенка в образовательном учреждении: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
9. Газман О.С. *Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы.* Москва, 2002.
10. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.
11. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. Москва: МИРОС, 2001.
12. Газман О.С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки. *Первое сентября.* 1995; 21 ноября.

References

1. Gutnik I.Yu. *Pedagogicheskaya diagnostika samoopredeleniya uchenika v professional'noj deyatel'nosti pedagoga osnovnoj shkoly: special'nost' 5.8.1. «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
2. Gutnik I.Yu. Formiruyuschee diagnostirovanie samoopredeleniya shkol'nika v deyatel'nosti pedagoga. *Nauchnoe mnenie*. 2023; № 11: 60-67.
3. Gutnik I.Yu. Estestvennonauchnyj, gumanitarnyj i biparadigmal'nyj podhody k pedagogicheskoj diagnostike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 11: 130-139.
4. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema. *Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i `esse*. Moskva: Innovator, 1995.
5. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskaya podderzhka kak kul'turno-pedagogicheskaya praktika: istoriya ponyatiya, taktiki i strategii. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2023; № 210.
6. Shul'ga T.I. *Rol' znachimogo vzroslogo v deyatel'nosti organizacii dlya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej*: monografiya. Moskva: IIU MGOU, 2018.
7. Kupisevich Ch. *Osnovy obschej didaktiki* Perevod s pol'skogo O.V. Dovzhenko. Moskva: Vysshaya shkola, 1986: 282-307.
8. Shavrinova E.N. *Stanovlenie sistemy pedagogicheskoj podderzhki rebenka v obrazovatel'nom uchrezhdenii: special'nost' 13.00.01 «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
9. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody.* Moskva, 2002.
10. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii. – M., 1996.
11. Mihajlova N.N., Yusfin S.M. Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: MIROS, 2001.
12. Gazman O.S. Poteri i obreteniya. Vospitanie v shkole posle desyati let perestrojki. *Pervoe sentyabrya.* 1995; 21 noyabrya.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 37. 042.2: 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-227-230

Antipina U.D., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
Alexeeva S.N., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS ON THE FORMATION OF ADAPTABILITY. The article examines the influence of students' interpersonal qualities on how adaptability is forming. Adaptability is a person's ability to adapt to different environmental situations. In this case, such human qualities as communication skills, flexibility of thinking, stress resistance and quick response to changes play an important role. In an educational environment, adaptability helps students quickly adapt to new conditions, which certainly affects the quality of learning. The study is based on a study of the types of interpersonal relationships among students at the Medical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. The work determines adaptability levels of students using the G. Eysenck EPi questionnaire-test, adapted by A.G. Shmelev, and a multilevel personality test "Adaptability" (MLO-AM) of D.G. Maklakov and S.V. Chermyanin. The researchers identify the performance of students in the discipline "Patophysiology" and compare the obtained data. Based on the research, recommendations have been developed to overcome disharmony in interpersonal relationships. The results of this study would be useful to specialists in the field of psychology and higher education pedagogy and to doctors.

Key words: **medical education, students, adaptability, adaptive abilities, communication features, relationships, medical specialty**

У.Д. Антипина, *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
С.Н. Алексеева, *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОСТИ

В статье рассматривается влияние межличностных отношений студентов на формирование адаптивности. Адаптивность – это способность человека приспосабливаться к различным ситуациям окружающей среды. При этом большую роль играют такие качества человека, как коммуникабельность, гибкость мышления, стрессоустойчивость и быстрая реакция на внешние изменения. В образовательной среде адаптивность помогает студентам быстрее приспособиться к новым условиям, что непременно влияет на качество обучения. Исследование было сделано на основе изучения типов межличностных отношений у студентов медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Определены уровни адаптивности студентов с помощью теста-опросника Г. Айзенка EPi, адаптированного А.Г. Шмелевым, и многоуровневого личностного теста «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, также выявлена успеваемость студентов по дисциплине «Патофизиология» и сопоставлены полученные данные. На основе исследования разработаны рекомендации для преодоления дисгармонии межличностных взаимоотношений. Результаты данного исследования будут интересны и полезны специалистам в области психологии, педагогики высшей школы и врачам.

Ключевые слова: **медицинское образование, студенты, адаптивность, адаптивные способности, коммуникативные особенности, взаимоотношения, медицинская специальность**

Тема межличностных отношений часто рассматривается в социальных науках как один из главных факторов развития человека в обществе. Из зарубежных исследователей эмоциональный интеллект как фактор влияния на межличностные отношения был исследован Дэниелем Гоулманом. Он считает, что ритм и темп в современном мире очень быстры и динамичны, а для реагирования и обдумывания этих процессов у человека очень мало времени, т. е. человек, погружаясь в свой собственный мир, пропускает и недополучает жизнь в полноценном виде. Как пишет Д. Гоулман, «чем меньше мы осознаем, что именно составляет предмет нашего страстного увлечения, тем больше мы недополучаем в жизни» [1]. Для любого вида деятельности нужна сильная концентрация человека с его личной (саморегуляция, самосознание, мотивация) и социальной компетентностями (эмпатия и социальные навыки). Социальная компетентность определяет, насколько хорошо мы умеем регулировать отношения с другими людьми и вызывать у других желательную для вас реакцию, т. е. типы межличностных отношений играют важную роль в проявлении эмпатии и социальных навыков. Эмпатия – это сочувствие другим, осознание их чувств и потребностей. А личная компетентность подразумевает знание своего внутреннего состояния, предпочтений и побуждений, эмоциональной склонности. Правильное соотношение этих двух состояний эмоциональной компетентности дает адаптивное межличностное отношение в социуме. При этом обязательно нужно учитывать и все-таки отдавать предпочтение своим личностным компетенциям.

Карл Роджерс, являясь одним из основателей гуманистической психологии, считал, что для развития личности важны коммуникация и эмпатия. Он выявил взаимосвязь между самопринятием личности и принятием других, определил роль самопринятия для успешного развивающего общения. Межличностные отношения успешны только в том случае, если личность положительно относится к самой себе. Отношения между родителями, коллегами, приятелями могут быть нормальными только в том случае, если каждый из них относится позитивно к самому себе. Три кита учения К. Роджерса – это конгруэнтность, эмпатия, позитивное принятие. Ключевым его понятием является «самость», понимаемое как организованный целостный гештальт, состоящий из восприятия себя и своих взаимоотношений с другими людьми [2].

Роберт Чалдини изучал психологию убеждения и межличностные взаимоотношения студентов. Ключевым положением его работ является «психология влияния». Выделяет шесть принципов влияния: принцип взаимности, обязательства (последовательности), социального доказательства, симпатии, власти и авторитета, принцип дефицита [3]. В настоящее время эти принципы являются актуальными и переносимыми в образовательную среду.

Профессор Гарвардского университета Говард Гарнер разработал теорию множественного интеллекта, суть которой заключается в том, что у всех людей наблюдаются разные типы интеллекта. Но у каждого человека преобладают 3–4 типа, которые являются его сильными сторонами, в том числе межличностный интеллект [4]. Работы этих авторов помогают понять, что межличностные взаимоотношения существенно влияют на качество обучения и саморазвитие.

Ключевые аспекты в исследовании межличностных отношений отражены также в работах таких отечественных ученых, как Г.С. Абрамова, Н.А. Амекулова, А.А. Бодалев, Л.Д. Столяренко, Е.И. Рогов, Дж. Морено и других. Якимовская Е.О. занималась изучением сплоченности студенческого коллектива, Столопов М.В. рассматривал влияние темперамента на развитие межличностных отношений в студенческом коллективе [5].

Известные исследователи А.П. Краковский, И.С. Кон, Х. Ремшмидт пишут, что «разновидности межличностных взаимоотношений носят значимый характер для социализации личности, в них развиваются основные новообразования возраста» [6].

Как пишет Мясищев В. Н., «межличностные взаимоотношения – это, прежде всего, отношения между субъектами, представляющие результат совместной деятельности и общения. Отличительное качество межличностных отношений с точки зрения психологического знания состоит в том, что они являются продуктом взаимодействия, взаимосвязи, взаимоотношения» [7]. При формировании устойчивых межличностных отношений главными аспектами являются эмпатия, доверие, коммуникабельность, умение разрешить конфликты и споры, адаптивность.

Адаптивность студентов также рассматривается в трудах многих отечественных исследователей. Понятие общей адаптационной системы рассматривал М.С. Пономарев, адаптационные возможности человека были исследованы А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным [8], адаптационные барьеры – Ю.А. Александровским.

Под адаптивностью понимается способность студентов приспособиться к различным ситуациям образовательной среды, умение развить новые умения и навыки к обучению, а также способность устойчиво перенести стрессы и изменения. Основными аспектами адаптивности являются следующие: эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, гибкость мышления, самообладание, целеустремленность, мотивированность, социальная ответственность. Обладание этими качествами помогает студентам справиться с учебой, самореализоваться и развить свои способности.

Актуальность исследования. Образование играет ключевую роль в формировании личности обучающихся в высшем учебном заведении. В процессе обучения следует обратить внимание на гармоничные межличностные отношения среди студентов. Когда появляется дисгармония (негативные явления в психологическом и эмоциональном плане), понижается эффективность образовательного процесса. Для подготовки высококвалифицированных специалистов медицинского профиля требуются гармоничные взаимоотношения между студентами в академических группах.

Начиная с первых дней обучения в вузе, студент входит в новые взаимоотношения, и идет активная перестройка самосознания – «Я» и «Я и социум». При этом большую роль играет тип темперамента, нейротизм, адаптивные способности, коммуникативные навыки. В связи с этим могут возникнуть проблемы, связанные с дисгармонией межличностных взаимоотношений: несовместимость характера, темперамента, взглядов и убеждений, разница в воспитании и уровня социализации, индивидуальные психологические проблемы. Это может привести к возникновению в группе разных конфликтов, споров, снижению интереса к обучению, нарушению дисциплины (пропуск занятий и лекций, асоциальное поведение), что в целом приводит к снижению адаптивности к новым условиям обучения и подготовки к профессиональной деятельности врача.

Как преподаватели медицинского института СВФУ, которые сталкиваются с этими проблемами во время образовательного процесса, для повышения качества образования, в этом исследовании авторы сделали анализ и попытку решения данной проблемы.

Цель исследования: изучение межличностных отношений студентов медицинского института и его влияние на формирование адаптивности.

Для достижения этой цели были поставлены соответствующие задачи исследования:

1. Выявить типы межличностных отношений у студентов.
2. Определить уровень адаптивности студентов.
3. Определить успеваемость студентов по дисциплине «Патофизиология».
4. Сопоставление полученных данных и разработка рекомендаций для преодоления дисгармонии межличностных взаимоотношений.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые изучена проблема межличностных отношений студентов медицинского института СВФУ и его влияние на формирование адаптивности и разработка рекомендаций для преподавателей для преодоления проблем дисгармонии.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Опыт исследования был представлен в виде доклада на II Университетской научно-практической конференции «Обеспечение качества профессионального образования: опыт и приоритеты». Апробация исследования впервые проводилась на кафедре нормальной и патологической физиологии медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова у студентов 3 курса. Результаты нашей работы могут быть использованы преподавателями вузов для повышения эффективности обучения, что является приоритетным показателем образовательной программы в изменяющихся условиях современного мира.

В исследовании принял участие 61 студент 3 курса отделения «Лечебное дело» медицинского института Северо-Восточного федерального университета

имени М.К. Аммосова. Были использованы следующие методы: 1. Диагностика межличностных отношений Т. Лири, Г. Лефорже, Р. Сазек. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений (авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический) образуются 16 пунктов, упорядоченных в восходящей интенсивности, и определяются показатели по двум основным факторам – доминирование и дружелюбие. 2. Многоуровневый личностный тест «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [9]. Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы: (Д) – достоверность, (АС) – адаптивные способности, (НПУ) – нервно-психическая устойчивость, (КО) – коммуникативные особенности, (МН) – моральная нормативность. 3. Интервьюирование.

При становлении личности имеют значение несколько уровней. Межличностные отношения – это отношения между людьми, которые основаны на взаимодействии (общение и обмен информацией) и могут быть формальные и неформальные, официальные или неофициальные. Профессиональные отношения – это отношения между коллегами, которые бывают при совместной работе и при взаимном уважении. В жизни человека межличностные отношения играют важную роль, так как они влияют на его эмоциональное и психологическое благополучие, а также на социальную адаптацию и успешность в жизни.

Согласно теории Т. Лири, выделяют следующие типы личности:

1) властно-лидирующий тип личности можно характеризовать как тип, который обладает такими качествами, как лидерство, решительность, доминирование, энергичность. Умеет доминировать и управлять людьми. Активен и целеустремлен в достижении своей цели;

2) независимо-доминирующий тип стремится к независимости, действует самостоятельно, свободолюбивый. Умеет принимать решение самостоятельно, не полагаясь на других, умеет устанавливать свои правила;

3) прямолинейно-агрессивный тип. Их стремление при достижении цели может вызвать конфликт, так как могут быть агрессивными. Предпочитают прямолинейно общаться, умеют доминировать открыто и прямо;

4) недоверчиво-скептический тип. Характеризуется как склонный к сомнению при принятии решения, болезненно реагирует на критику. Сомневается в действиях других, избегает поспешно делать выводы, анализирует и ищет недостатки во всем, что может преподнести трудности в общении;

5) покорно-застенчивый тип предпочитает избегать конфликтов, споров, склонен к подчинению. Боится выразить свое желание, во всем соглашается с другими, даже если не согласен с этим. Имеет низкую самооценку. Идеально подходит в тех ситуациях, когда требуется гармония;

6) зависимо-послушный тип. Постоянно требует одобрения от окружающих, зависим от мнения других, не может самостоятельно принять решение. Этот тип хорошо себя показывает в команде;

7) сотрудничающе-конвенциальный тип. Очень быстро адаптируется к новым условиям. Способен мирно решить споры, конфликты, готов работать в команде. Этот тип необходим в поддержке стабильности в команде, где быстро принимается решение;

8) ответственно-великодушный тип. Этот тип имеет высокое чувство долга и ответственности, всегда готов помочь другим, интересы других всегда ставит выше своих, надежен в делах. При этом быстро истощается, так как готов всегда к самопожертвованию.

По результатам нашего исследования (см. рис. 1) преобладающими типами МЛО выявлены следующие: властно-лидирующий и ответственно-великодушный (по 21,3% соответственно). На втором месте – покорно-застенчивый тип – 18%, на третьем месте – независимо-доминирующий – 11,5%.

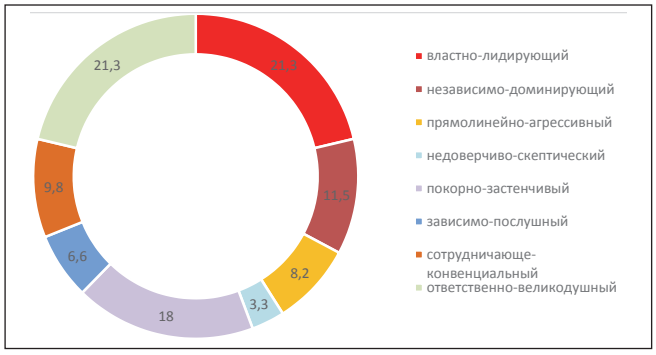


Рис. 1. Типы межличностных отношений у студентов

Это означает, что студенты медицинского института имеют повышенное чувство ответственности, эмпатии, стремление избегать любой ценой неуспеха, заниженную самооценку и тревожность, в основном стараются соответствовать социальным нормам поведения, но в то же время треть имеют сильный тип личности, лидерские качества.

Отрадно, что число студентов с недоверчиво-скептическим типом МЛО, которые обладают обидчивым характером, недовольных социумом, обособленностью и замкнутостью, составляет всего 3,3%.

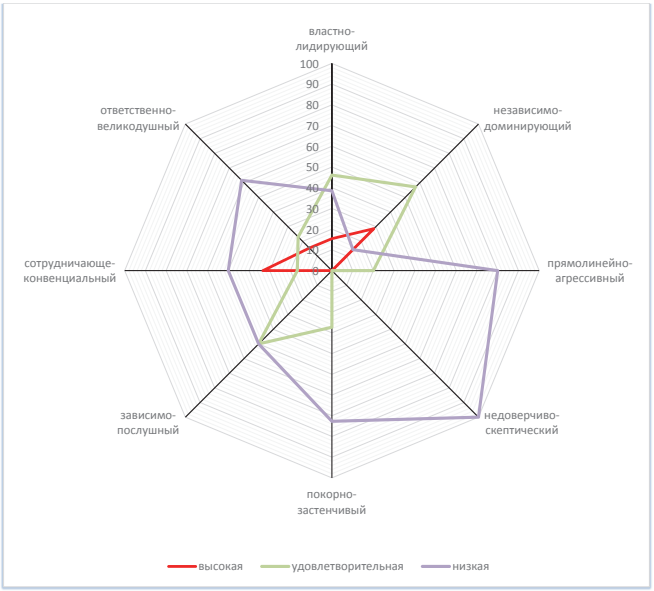


Рис. 2. Уровень адаптивности по типам МЛО студентов, %

Низкий уровень адаптивности выявлен у следующих типов МЛО: у недоверчиво-скептического низкая адаптивность составляет 100%, у прямолинейно-агрессивного – 80%, у покорно-застенчивого – 72,7%, у ответственно-великодушного – 61,6%.

Средний уровень адаптивности более выражен у независимо-доминирующего и составляет 57,1%, у зависимо-послушного – 50%, у властно-лидирующего типа – 46,1%.

Высокий уровень адаптивности имеет сотрудничающие-конвенциальный тип – 33,3%, у независимо-доминирующего – 28,6%.

Если изучение базовых дисциплин на первых двух курсах требуют от студента индивидуальных способностей, то на третьем курсе наступает переломный момент. По нашим данным, у исследованных студентов (см. рис. 2) преобладает низкий уровень адаптивности, что связано с тем, что на 3 курсе начинается формирование клинического мышления, необходимого для профессиональной деятельности. Появление в образовательной программе общих, но профессиональных компетенций требует большей отдачи от студента, максимальной концентрации и максимальной вовлеченности в групповой образовательный процесс, коммуникативных способностей, поведенческой регуляции и самодисциплины, что создает определенные трудности в обучении и способствует снижению адаптивности. Следующей возможной причиной может быть хаотичное создание академических групп на первом курсе без учета типов МЛО. Это приводит не только к низкой социальной адаптивности, но и к снижению качества обучения и увеличению процента отчисления студентов из-за возникшей дисгармонии во взаимоотношениях.

Таблица 1

Показатели академической успеваемости у студентов в зависимости от типов МЛО (в %)

№	Типы МЛО	Успеваемость		
		Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
1.	Властно-лидирующий	61,5	38,5	
2.	Независимо-доминирующий		100	
3.	Прямолинейно-агрессивный		100	
4.	Недоверчиво-скептический	50		50
5.	Покорно-застенчивый		9,1	90,9
6.	Зависимо-послушный		50	50
7.	Сотрудничающие-конвенциальный		100	
8.	Ответственно-великодушный		23,1	76,9

При анализе академической успеваемости по дисциплине «Патофизиология» получены следующие результаты: качество составляет 62,3%, успеваемость – 100%. Доминирующие типы МЛО показывают высокий уровень академической успеваемости. Это связано с индивидуальными особенностями этих типов: они уверены в себе, переоценивают свои способности, самодовольные, упорные, доказывают свое превосходство, нацелены на высокую оценку своих знаний.

Подчиняющиеся типы МЛО более зависимы от мнения окружающих, реалистичны, скромны и застенчивы, имеют повышенное чувство вины и в итоге показывают удовлетворительную успеваемость – 56,5%.

Таким образом, нами были достигнуты поставленные задачи, отвечающие цели исследования, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Были выявлены следующие преобладающие типы МЛО: властно-лидирующий и ответственно-великодушный (по 21,3% соответственно). На втором месте – покорно-застенчивый тип – 18%, на третьем месте – независимо-доминирующий – 11,5%.

2. При определении уровня адаптивности по МЛО выявлено следующее: низкий уровень адаптивности у недоверчиво-скептического типа (100%), у прямолинейно-агрессивного – 80%, у покорно-застенчивого – 72,7%, у ответственно-великодушного – 61,6%; средний уровень адаптивности более выражен у независимо-доминирующего типа и составляет 57,1%, у зависимо-послушного – 50%, у властно-лидирующего типа – 46,1%; высокий уровень адаптивности имеет сотрудничающие-конвенциальный тип – 33,3%, у независимо-доминирующего – 28,6%.

3. Анализ академической успеваемости по дисциплине «Патофизиология» показал отличные результаты у студентов с типами МЛО – властно-лидирующим и недоверчиво-скептическим, хорошие результаты у типов независимо-доминирующего, прямолинейно-агрессивного и сотрудничающие-конвенциального. Удовлетворительный уровень у типа покорно-застенчивый.

Таким образом, наше исследование выявило, что профессию врача выбирают студенты с таким типом МЛО, как властный – лидирующий и ответственно-великодушный. При этом у студентов третьего курса всех типов МЛО адаптивность низкая, но следует отметить тот факт, что качество успеваемости выше у властно-лидирующего типа.

Возможной причиной академической неуспеваемости на младших курсах и высокий процент числа отчисленных является низкий уровень адаптивности, связанный с дисгармонией во взаимоотношениях «студент – студент», «преподаватель – студент».

Основываясь на наших выводах, мы можем рекомендовать следующее: во избежание дисгармонии во взаимоотношениях в учебной группе и повышения адаптивности, качества и эффективности обучения следует учитывать доли типов МЛО при создании учебных групп и рекомендуется равномерно распределять эти доли. Преподавателям во время образовательного процесса следует создать благоприятную атмосферу доверия, уважения, открытого общения и взаимопонимания. Учитывая особенности профессии врача, следует развить у студентов навыки сопереживания, эмпатии. Развитие лидерских качеств у подчиняющихся типов МЛО является основой избегания дисгармонии МЛО у современных студентов. Нужно способствовать развитию коммуникативных навыков, обратить внимание на студентов с проблемами коммуникации, что поможет лучшему взаимодействию в группах. Также нужно создать условия для групповых проектов и совместных работ, где основным условием является работа в команде. Такая работа помогает развитию межличностных отношений. Обратная связь также поможет студентам скорректировать внутри группы свое поведение и понять проблемы в ней. Обучение студентов навыкам конфликтологии, управлению своими эмоциями, тренинги по командной работе, также учет индивидуальных способностей поможет студентам развить как адаптивность, так и межличностные качества.

Перспективой дальнейших исследований могут быть мониторинг и оценка типов МЛО с учетом гендерных особенностей, разных направлений и года обучения, которые помогут созданию гармоничной образовательной среды и положительно влиять на качество обучения.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: Издательство «МИФ», 2013.
2. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.
3. Чалдини Р. *Психология влияния. Убеждай, воздействуй, защищайся*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
4. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. Москва: Вильямс, 2007.
5. Балкизова Ф.Б., Денисова С.В. Влияние темперамента на межличностные отношения у студентов. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2014; № 27: 8– 12.
6. Райс Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Мясищев В.Н. *Психология отношений*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство «МОДЭК», 2003.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 1: 16–24.
9. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006: 549–672.

References

1. Goulman D. `Emocional'nyj intellekt. Moskva: Izdatel'stvo "MIF", 2013.
2. Rodzhers K.R. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1994.
3. Chaldini R. *Psihologiya vliyaniya. Ubezhdaj, vozdejstvuj, zaschischajsya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
4. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. Moskva: Vil'yams, 2007.
5. Balkizova F.B., Denisova S.V. Vliyanie temperamenta na mezhlichnostnye otnosheniya u studentov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2014; № 27: 8- 12.
6. Rajs F. *Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
7. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo «MOD`EK», 2003.
8. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 1: 16-24.
9. Mnogourovnevyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM) A.G. Maklakova i S.V. Chermyanina. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2006: 549-672.

Статья поступила в редакцию 03.07.24

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-230-234

Yevtushenko I.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*
Tereshchenko M.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tereschenkomn@cspu.ru*
Ivanova I.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ivanovaiyu@cspu.ru*

ORGANIZATION OF WORK IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE HARMONIZATION OF CHILD-PARENT RELATIONS. The article examines the influence of child-parent relations on the formation of successful, adequate self-esteem and, in general, the personality of a preschool child. The authors consider the relevance of the problem and conduct an analysis of psychological and pedagogical literature on the issue under the study. The main key concepts of "child – parent relations", "types of parental relations" are analyzed. The paper describes an experimental study, the basis of which is made up of an experimental group (EG), a control group (KG), as well as parents of preschoolers. At the ascertaining stage of the experimental work, the diagnostic tools of the study are selected (the parental attitude questionnaire (A.Ya. Varga, V.V. Stolin), the Family Drawing technique (L. Korman), the obtained results are presented and interpreted. At the formative stage, the research proposes a fragment of events. Special attention is paid to the section where the most productive forms of work with parents are presented. The control stage assumes a final cut, which demonstrates positive dynamics and determines prospects for further research directions.

Key words: **interpersonal relations of child with parents, harmonization of child—parent relations, preschool children, classification of types of parental relations**

И.Н. Евтушенко*, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*
М.Н. Терещенко, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: tereshenkomn@mail.ru*
И.Ю. Иванова, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: ivanovaiyu@cspu.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ДОО ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В статье изучается влияние детско-родительских отношений на формирование успешной, адекватной самооценки и в целом личности ребенка дошкольного возраста. Рассмотрена актуальность проблемы, представлен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемому вопросу, проанализированы основные ключевые понятия «детско-родительские отношения», «типы родительского отношения». Проведено экспериментальное исследование, базу которого составили экспериментальная группа (ЭГ), контрольная группа (КГ), а также родители дошкольников. На констатирующем этапе экспериментальной работы подобран диагностический инструментарий исследования (опросник родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.), методика «Рисунок семьи» (Л. Корман), представлены и интерпретированы полученные результаты. На формирующем этапе предложен фрагмент мероприятий, где представлены наиболее продуктивные формы работы с родителями. Контрольный этап предполагал итоговый срез, который продемонстрировал положительную динамику и определил перспективы дальнейших направлений исследования.

Ключевые слова: **межличностные отношения ребёнка с родителями, гармонизация детско-родительских отношений, дети дошкольного возраста, классификация типов родительских отношений**

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Развитие эмоционального интеллекта родителей дошкольников как условие гармонизации детско-родительских отношений», рег. № ШК-10-2024 от 24.05.2024 г.

Дошкольный возраст является наиболее значимым периодом «зарождения» мировосприятия, системы ценностей ребенка, правильно сформированная позитивная самооценка, уверенность в себе влияет на устойчивость личности независимо от меняющихся ситуаций. Очевидно влияние родителей на личностную активность ребенка, интеллектуальное развитие, притязания к себе, нормы поведения, межличностные контакты и восприятие мира в целом.

В своих теоретических изысканиях мы опирались на исследования Л.С. Выготского, В.А. Горбачевой, А.И. Захарова, Г.А. Люблинской, О.Н. Комаровой, А.Л. Рассказовой, У. Джеймса, Г.Т. Хоментаускаса, А.С. Спиваковской, Р.В. Овчаровой, В.В. Столина, Э.Г. Эйдемиллера, Г.Г. Филипповой [1–5].

С самого рождения ребенка окружают значимые взрослые, которые и являются той детерминантой, которая обусловливает воздействие на формирование его восприятия себя и окружающего мира. Они помогают или же, наоборот, нарушают процесс формирования позитивного восприятия ребенком окружающего пространства и себя в нем. Ближайшее окружение оказывает влияние своими действиями, поступками, словами, отношениями между собой и к ребенку, что проявляется во включении в деятельность детей таких правил, как «это хорошо», «это плохо», «этого делать нельзя» и т. д. В результате ребенок в дальнейшем уже сам начинает искать оценку своим действиям, подкреплять правильность или неправильность познаваемой им действительности [6; 7].

К сожалению, не все родители занимают активную родительскую позицию, понимают важность работы в «детско-родительских отношениях». Современные родители зачастую ссылаются на нехватку времени, испытывают опасения показаться некомпетентными, испытывают неуверенность и т. д., следовательно, неохотно идут на сотрудничество, взаимодействие с дошкольной образовательной организацией, не считают нужным обсуждать проблемы в поведении своего ребенка, не хотят осознавать и признаваться в проблемах во взаимоотношениях с детьми.

На сегодняшний день поиск современных, обновленных, нетрадиционных подходов к выстраиванию детско-родительских отношений в образовательной организаций не вызывает сомнения и указывает на актуальность проблемы. Именно возможности применения авторских механизмов активизации родителей, использования различных форм работы с родителями по гармонизации детско-родительских отношений позволит помочь современному родителю обратить внимание на проблему отношений «родитель – ребенок» и ее решение.

Новизна и теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении данной проблемы с позиций выявленного противоречия между важностью изучения специфики, признания значимости детско-родительских отношений в формировании успешной личности дошкольника и отсутствием в психолого-педагогической теории и практике современного комплекса форм, методов, приемов, позволяющего современным родителям реализовать свой воспитательный потенциал. Практическая значимость состоит в том, что данная работа вносит практический вклад в содержание дисциплины «Гармонизация детско-родительских отношений»; практические инструменты программы могут быть использованы педагогами и другими специалистами в практике работы дошкольной образовательной организации.

Целью изучения нашей статья явились детско-родительские отношения, их влияние на объективное восприятие детьми самих себя. Постановка цели помогла определить программу поэтапных действий:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения понятия «детско-родительских отношения», их характеристика.
2. Проведение диагностического этапа изучения типов детско-родительских отношений, внутрисемейных отношений ребенка.
3. Анализ результатов, тактика направлений дальнейшей работы с родителями.
4. Проведение экспериментальной работы для определения динамики.

Для решения намеченных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования.

Детско-родительские отношения (ДРО) выступают двусторонним процессом, в котором принимают участие два субъекта – родитель и ребенок. Система ДРО играет значительную роль в эмоционально-личностном развитии каждого человека, оказывает влияние на алгоритм решения жизненно важных задач. Именно поэтому важно благоприятствовать ребенку, с раннего детства формировать позитивную самооценку, миролюбивый взгляд на мир.

Под ДРО мы понимаем взаимообусловленную, целостную систему отношений, которая включает когнитивный компонент (осознание родителями родственной связи с ребенком, представление о себе как о родителе), эмоциональный (ощущение себя как родителя, родительские чувства) и поведенческий компонент (умения и навыки по уходу, воспитанию и обучению ребенка).

Анализ исследований, литературный поиск позволяют представить разные содержательные характеристики детско-родительских отношений. Например, Синягина Н.Ю. выделила профили родительского отношения, разделив их на благоприятные, к которым отнесла понимающие, покровительствующие и безразличные типы семей, где отношение к детям позитивное, стремятся быть с ребенком на одной волне, адекватно реагируют на ошибки и проступки, дети ухожены, обеспечены. Второй профиль – это неблагоприятные семьи, куда отнесены подавляющие, тревожные, отстраненные и отвергающие группы родительского отношения, характерно эмоциональное дистанцирование, напряженность, непонимание [8].

Стоит отметить мнение А.С. Спиваковской, которая уверена, что идеального сценария в воспитательной деятельности не существует, отношения с ребенком уникальны и неповторимы, но важно придерживаться основного правила – любовь и независимость. Важно не количество времени, проведённое с ребенком, а его качество, наполняемость [5]. В исследованиях М.И. Лисиной отмечается, что высокую самооценку имеют дети в тех семьях, где ребенок получает больше положительных характеристик, где в него вселяют уверенность в себе [9]. В.А. Сухомлинский писал, что именно любовь матери и отца будет являться детерминантной адекватной самооценки, мировосприятия растущего человека. Очевидная зависимость самооценки определяется и в зависимости от того, какую воспитательную позицию занимают родители. Среди существующих тактик, стилей, позиций семейного воспитания, видов взаимоотношений (А.С. Спиваковская, С.В. Ковалев, В.В. Столин, Т.М. Мишина Е.И. Захарова и др.) как варианты родительских позиций мы выделяем шкалу типов родительских отношений А.Я. Варга и В.В. Столина [10]. Характер человека, духовно-нравственные ориентиры, система ценностей, модели поведения, доверие к миру, зависит во многом от того, какой стиль воспитания выберет родитель, от него зависит процесс формирования личности ребенка. Проанализировав различные подходы к изучаемой проблеме, становится очевидным следующий факт: чтобы у детей формировалось позитивное мировосприятие, их надо безусловно любить, независимо от их достижений и проступков, выстраивать гармоничные детско-родительские отношения. Поэтому самая главная родительская задача – дать ребёнку почувствовать, что его любят, несмотря ни на что, так как детско-родительские отношения – это тождество интерсубъективных установок, ожиданий, перспектив в диаде «ребенок – родитель», «родитель – ребенок», возникающих в процессе жизнедеятельности.

Теоретико-методологическое изучение проблемы позволило нам приблизиться к пониманию важности гармонизации детско-родительских отношений как детерминанты позитивной социализации ребенка и перейти к практической части вопроса в условиях дошкольной образовательной организации.

Базу экспериментального исследования составили экспериментальная группа (ЭГ) – 24 ребёнка, контрольная группа (КГ) – 22 ребёнка, родители дошкольников – (ЭГ) – 24 и (КГ) – 22 человека. Диагностический инструментарий, позволивший нам приблизиться к цели, следующий: опросник родительского отношения (ОРО) (Варга А.Я., Столин В.В.); методика «Рисунок семьи» (Корман Л.) [11; 12; 13].

Обсуждение результатов методики «Рисунок семьи» (Корман Л.) помогло нам понять, какое место в семье себе отводит ребенок, как он относится к членам своей семьи, насколько ему комфортно в ней (табл. 1). Анализ результатов в ЭГ позволяет утверждать, что 7 детей (29%) демонстрируют высокий уровень эмоционального благополучия и воспринимают семейную атмосферу как благо-

приятную; 7 детей (29%) отнесены к среднему уровню, что обозначать неблагоприятный эмоциональный микроклимат в семьях, ребенок не ощущает себя значимым членом в семье; низкий (тревожный) уровень – 10 детей (42%) (тревожные рисунки, на рисунке нет автора или автор не захотел рисовать свою семью, ребенок чувствует себя отвергнутым, он не получает необходимую порцию любви и внимания).

Анализ результатов в КГ показал высокий уровень – 7 детей (32%); средний уровень – 5 детей (23%); низкий (тревожный) уровень – 10 детей (45%).

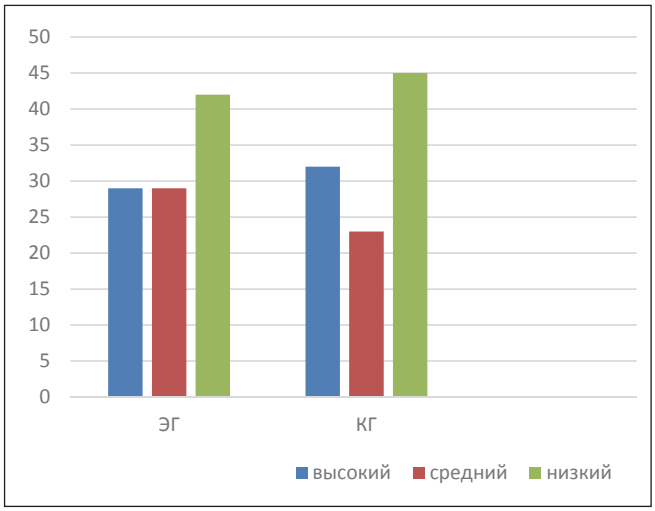


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа исследования (методика «Рисунок семьи»)

Атмосфера семейных отношений изучалась с помощью теста-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Полученные результаты позволили нам дифференцировать испытуемых на группы по преобладающему типу родительского отношения:

– «Принятие – отвержение» – низкие баллы только у 1 родителя (ребенок и его поведение вызывает отрицательные эмоции: раздражение, злость);

– «Симбиоз» – высокие баллы получили 6 родителей (родители не позволяют ребенку дистанцироваться, демонстрируют повышенное внимание и высокий уровень тревожности за ребенка); низкие баллы у 1 родителя – нет симбиотической связи с ребенком);

– «Авторитарная гиперсоциализация» – низкие баллы у 7 родителей (не демонстрируют тотальный контроль за действиями ребёнка, позволяют ему проявлять самостоятельность, брать ответственность на себя); высокие баллы у 2 родителей, что предполагает довлеющее отношение и чрезмерный контроль);

– «Маленький неудачник» – высокие баллы у 2 родителей (интересы ребёнка игнорируются, воспринимают его как маленького и неуспешного); низкие баллы у 16 родителей, что предполагает веру в успешность ребенка, неудачи воспринимаются как случайность;

– «Кооперация» – высокие баллы у 7 родителей (верят в способности ребёнка, поощряют инициативность и самостоятельность).

Высокий уровень в целом отмечается у 11 родителей (45%) – устойчивое позитивное отношение в воспитании по всем показателям.

Контрольная группа показала следующие результаты: низкий уровень выявился 0у 5 родителей (23%), средний уровень – у 4 родителей (18%), которые проявляют неблагоприятное отношение в воспитании:

– «Принятие – отвержение» – низкие баллы определены у 2 родителей;

– «Симбиоз» – высокие баллы у 1 родителя; низкие баллы у 4 родителей;

– «Авторитарная гиперсоциализация» – низкие баллы выявились у 3 родителей; высокие баллы – у 2 родителей;

– «Маленький неудачник» – высокие баллы продемонстрировали 2 родителя; низкие баллы – 13 родителей;

– «Кооперация» – высокие баллы у 7 родителей.

По результатам диагностики у 59% респондентов наблюдается устойчивое позитивное отношение по всем показателям: принятие, социально желательный образ, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация.

Для более точного понимания картины необходимо проанализировать результаты типов родительского отношения. Отмечается преобладание относительно доминантного «принимающего» типа детско-родительских отношений – родители принимают своего ребенка. Небольшой ряд родителей видят своего ребёнка неприспособленным, маленького, несамостоятельного, зависимого, поэтому самая маленькая по количеству группа – «инфантилизирующий» тип родительского отношения. Существенные различия в типах родительского отношения наблюдались в результатах отцов и матерей. В исследовании мы не учитывали гендерный фактор, но результаты указали на то, что «авторитарная гиперсоциализация» выявляется в 3 раза чаще у пап, чем мам, что проявляется в более строгом и требовательном отношении к ребенку. Также среди мам «симбиотический» тип встречается намного чаще, чем среди пап, т. е. матери более

Таблица 1

Гармонизация детско-родительских отношений
(фрагмент программы мероприятий)

Тема	Цель	Задачи	Содержание
Стиль воспитания и мировосприятие ребёнка	Определение качеств, необходимых для воспитания детей, укрепление уверенности в собственных силах	Выявить причины дисгармоничности в семейном воспитании. Скоординировать усилия родителей на развитии и самосовершенствовании родительских компетенций	1. «Эстафета знакомства» («Меня зовут...» «Мой ребёнок...», «Мы любим заниматься вместе...»). 2. Мини-лекция «Детско-родительские отношения: трудности, проблемы, пути выхода». 3. Упражнение на повышение энергетического потенциала «У нас все получится». 4. Дискуссия «Какой он – «успешный родитель?» 5. Тренинг «Стратегии в воспитании детей». 6. Мини-лекция «Правильные родительские установки». 7. Рекомендации родителям «Я вам подскажу». 8. Игра «Незаконченное предложение» (Сегодня я открыл для себя...; Мне было интересно...).
Я и мой ребенок	Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания	Оптимизировать родительское взаимодействие в процессе воспитания, совершенствовать родительские компетенции	1. Мини-лекция «Безусловная любовь и дисциплина». 2. Упражнение «Я тебя люблю, потому что ….». 3. Дискуссия «Путь к успеху ребёнка» 4. Упражнение на повышение внутреннего потенциала «И у меня все получается!» 5. Упражнение-«эстафета» («Мой ребёнок будет успешнее, если я…») 6. Рекомендации «Как правильно поощрять и наказывать детей». 7. Рефлексия «Что было интересно? Что вы непременно сегодня возьмёте?» 8. Составление письма «Анонимный совет». 9. Игра «Незаконченное предложение» (Утром мы с мамой...; Утром мы с папой…; Наша любимая игра дома …»; Теперь я могу...).
Безусловная любовь	Обучение родителей способам эффективного взаимодействия с детьми, гармонизация детско-родительских отношений	Оптимизировать родительское взаимодействие в процессе воспитания. Формировать у родителей навыки психологической поддержки детей	1. Беседа «О безусловном принятии». 2. Упражнение «И я был маленьким». 3. Упражнение на повышение энергетического потенциала мамы «Я бодра и энергична». 4. Притча «Ангел». 5. Рекомендации «Помогатор» (выдаётся каждому родителю индивидуально). 6. Рефлексия «Что узнали? Что откликнулось?
Формирование позитивной самооценки	Содействие в формировании потребности к совершенствованию детско-родительских отношений	Оптимизировать родительское взаимодействие в процессе воспитания. Формировать у родителей навыки психологической поддержки детей	1. Мини-лекция «Что такое гармоничные отношения в семье?» 2. Упражнение на повышение энергетического потенциала «Мир прекрасен, и мы прекрасны!» 3. Упражнение «Мой ребёнок, какой он?» 4. Тренинг в парах (участникам предлагается выстраивать диалог, меняя позиции «ребёнок – родитель» – «ребёнок – родитель»). 5. Рекомендации «В помощь родителям» (каждому родителю индивидуально). 6. Рефлексия «Что для себя открыли».

тревожны, постоянно переживают за здоровье и безопасность ребенка, стремятся оградить от реальных и мнимых угроз.

Анализ данных нашего практического изыскания подтолкнул нас на идею – объединение усилий значимых взрослых по формированию гармоничных взаимоотношений с детьми.

Под гармонизацией детско-родительских отношений мы понимаем организацию работы по осознанию семейных ролей, увеличение взаимной открытости, развитие способности конструктивного взаимодействия, отсюда целесообразной нам видится программа, включающая следующие направления: обучение родителей конкретным методам и приёмам оптимизации детско-родительских отношений, консультативная помощь в освоении стратегий взаимодействия в формировании адекватных реакций на проявления детей дошкольного возраста. Программа разработана с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Охват программных задач включает ознакомление родителей с результатами диагностики, обучение родителей конкретным методам и приёмам оптимизации детско-родительских отношений, консультативную помощь в освоении продуктивных стратегий взаимодействия с детьми [14; 15; 16].

Очевидно, что ни одну задачу невозможно решить без плодотворного сотрудничества с семьёй, без взаимопонимания педагогов и родителей. Соответственно, неотъемлемым условием является повышение уровня компетентности родителей, базирующейся на основе понимания глубины проблемы гармонизации детско-родительских отношений. К основным формам взаимодействия мы отнесли сайт детского сада, блог группы, выставки, консультации, совместные мероприятия и т. д. Обучение родителей конкретным методам и приёмам оптимизации детско-родительских отношений – одна из задач программы, поэтому хотелось бы привести примеры мероприятий, получивших наибольшее количество откликов, как наиболее продуктивных и эффективных (см. табл. 1).

Результативность проведённой работы демонстрируют сравнительные результаты изменений в ЭГ и КГ, показывающие положительную динамику. Результаты контрольного этапа диагностирования (ЭГ) уровня сформированности детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин) показали низкий уровень у 3 родителей (12,5%), средний уровень у 3 родителей (12,5%) – проявляется неблагоприятное отношение в воспитании:

- «Принятие – отвержение» – низкие баллы не выявлены;
- «Симбиоз» – высокие баллы у 3 родителей (повышенная тревога за ребёнка, отсутствие у него автономии); низкие баллы не выявлены;
- «Авторитарная гиперсоциализация» – низкие баллы у 1 родителя, что предполагает отсутствие должного контроля за ребенком; высокие баллы не выявлены;
- «Маленький неудачник» – низкие баллы у 16 родителей, они верят в успехи и способности ребенка, неудачи считают случайностью; высокие баллы не выявлены;
- «Кооперация» – высокие баллы у 7 родителей, они высоко оценивают способности своего ребёнка, поощряют инициативность.

В целом высокий уровень выявлен у 18 родителей (75%) – наблюдается устойчивое позитивное отношение в воспитании по всем показателям (принятие, социально желательный образ, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация.

Результаты повторной диагностики в КГ показали незначительные изменения:

– «Симбиоз» – низкие показатели уменьшились на 4% (низкий уровень у 5 родителей (23%), средний уровень у 4 родителей (18%);

- «Принятие – отвержение» – низкие баллы у 2 родителей;
- «Симбиоз» – высокие баллы у 1 родителя; низкие баллы у 3 родителей;
- «Авторитарная гиперсоциализация» – низкие баллы у 3 родителей; высокие баллы у 2 родителей;
- «Маленький неудачник» – высокие баллы у 2 родителей; низкие баллы у 13 родителей;
- «Кооперация» – высокие баллы у 7 родителей.

В целом у 13 родителей (59%) наблюдается устойчивое позитивное отношение в воспитании по всем показателям: принятие, социально желательный образ, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация.

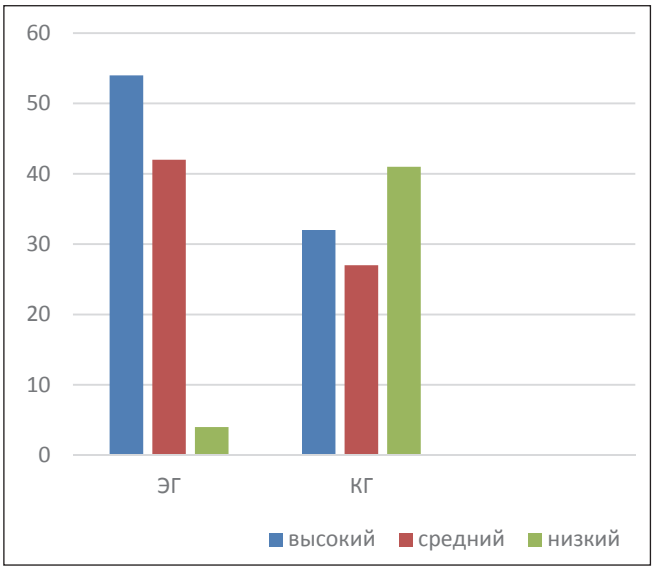


Рис. 2. Результаты контрольного этапа диагностирования (методика «Рисунок семьи»)

Итоги повторного изучения межличностных отношений ребенка в семье представлены на рис. 2.

Результаты диагностического исследования в ЭГ показали, что из 24 испытуемых 13 детей (54%) продемонстрировали высокий уровень, что позволяет предположить наличие эмоционального благополучия и теплой семейной атмосферы. В рисунках этих детей полностью отсутствуют симптомокомплексы, по которым можно диагностировать враждебность, конфликтность, тревожность или чувство неполноценности. Дети продемонстрировали уверенность в своих силах, высокую самооценку. Средний уровень выявлен у 10 детей (42%). Рисунки этих детей демонстрируют напряжённые отношения в семье, свидетельствуют о том, что ребёнок не чувствует себя достаточно значимым. У 1 ребёнка (4%) выявлен низкий уровень – тревожный рисунок, автор не захотел рисовать свою семью – ребёнок чувствует себя ненужным, не отождествляет себя со своей семьёй.

В сравнении с констатирующим этапом отметим, что низкий уровень уменьшился на 4%, количество детей со средним уровнем увеличилось на 4%. Это позволяет говорить о положительной динамике. Диагностическое исследование в КГ показало незначительные изменения.

В завершение отметим, что предложенные мероприятия для родителей оказали эффективное воздействие в тандеме «ребенок – родитель». Последние сменили стиль с чрезмерно опекающего на партнерский, при котором родитель и ребенок становятся полноправными субъектами во всех видах деятельности. Именно активная родительская позиция способствовала значительному улучшению детско-родительских отношений и повышению положительных результатов методики «Рисунок семьи». Позитивная динамика по результатам проделанной работы позволила достичь поставленной цели, решить задачи и наметить дальнейшие перспективы.

К перспективным направлениям дальнейших исследований можно отнести повышение квалификации педагогов в вопросах организации работы по формированию гармоничных детско-родительских отношений; разработка педагогической технологии и модели формирования позитивной социализации детей в семье; заслуживает изучения проблема дифференциации типов родительского отношения у мужчин и женщин, соотношение родительского отношения в паре «мама – папа», разделение групп родителей по гендерному признаку. Отдельное внимание можно уделить вопросу гармонизации ДРО в семьях с детьми ОВЗ.

Библиографический список

1. Захарова Е.И. Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях позднего материнства. *Психологическая наука и образование*. 2014; Т. 6, № 4: 182–193.
2. Болотова Л.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Влияние родительских установок на самооценку дошкольника. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2022; № 1 (58): 6–20.
3. Джеймс У. *Психология:* Москва: Издательство «Академический проект», 2011.
4. Хоментаускас Г.Т. *Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье.* Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
5. Спиваковская А.С. *Как быть родителями: о психологии родительской любви.* Москва: Педагогика, 1986.
6. Евтушенко И.Н. и др. *Формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста.* Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023.
7. Кочеткова Т.Н. Самооценка дошкольника как индикатор благополучия семейных отношений. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2020; № 5 (73): 94–101.
8. Синягина Н.Ю. *Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений.* Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001.
9. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка. Институт практической психологии.* Воронеж: Издательство «НПО МОДЭК», 1997.
10. Варга А.Я. *Структура и типы родительского отношения.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 1986.
11. Благушко М.В. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений в условиях дошкольного образовательного учреждения. *Научный диалог.* 2012; № 6: 131–143.
12. Истратова О.Н. *Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2018.
13. Щетинина А.М. *Диагностика социального развития ребенка*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

14. Корайкина А.А. Развитие социально-психологического благополучия старших дошкольников в контексте детско-родительских отношений. *Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции*. Кишинев, 2015: 351–362.
15. Корчака В. Работа с родителями как условие формирования гармоничных отношений родителей с детьми раннего возраста. *Материалы Международной студенческой очно-заочной научно-практической конференции*. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2023: 338–343.
16. Терещенко М.Н., Евтушенко И.Н. Влияние стиля семейного воспитания на процесс формирования основ родительства у детей старшего дошкольного возраста. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 3: 14.

References

1. Zaharova E.I. Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenij materej s det'mi podrostkovogo vozrasta v usloviyah pozdnego materinstva. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; T. 6, № 4: 182-193.
2. Bolotova L.V., Komarova O.N., Rasskazova A.L. Vliyanie roditel'skih ustanovok na samoocenku doshkol'nika. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2022; № 1 (58): 6-20.
3. Dzhejms U. *Psihologiya:* Moskva: Izdatel'stvo «Akademicheskij proekt», 2011.
4. Homentauskas G.T. *Sem'ya glazami rebenka: deti i psihologicheskie problemy v sem'e.* Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2006.
5. Spivakovskaya A.S. *Kak byt' roditelyami: o psihologii roditel'skoj lyubvi.* Moskva: Pedagogika, 1986.
6. Evtushenko I.N. i dr. *Formirovanie samoocenki detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2023.
7. Kochetkova T.N. Samoocenka doshkol'nika kak indikator blagopoluchiya semejnyh otnoshenij. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2020; № 5 (73): 94-101.
8. Sinyagina N.Yu. *Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya detsko-roditel'skih otnoshenij.* Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «VLADOS», 2001.
9. Lisina M.I. *Obschenie, lichnost' i psihika rebenka*. *Institut prakticheskoj psihologii.* Voronezh: Izdatel'stvo «NPO MOD`EK», 1997.
10. Varga A.Ya. *Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniya.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1986.
11. Blagushko M.V. Diagnostika i korrekciya detsko-roditel'skih otnoshenij v usloviyah doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Nauchnyj dialog.* 2012; № 6: 131-143.
12. Istratova O.N. *Diagnostika i korrekciya detsko-roditel'skih otnoshenij: praktikum*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2018.
13. Schetinina A.M. *Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka*. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000.
14. Korajkina A.A. Razvitie social'no-psihologicheskogo blagopoluchiya starshih doshkol'nikov v kontekste detsko-roditel'skih otnoshenij. *Materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kishinev, 2015: 351-362.
15. Korchaka V. Rabota s roditelyami kak uslovie formirovaniya garmonichnyh otnoshenij roditelej s det'mi rannego vozrasta. *Materialy Mezhdunarodnoj studencheskoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Surgut: Surgutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023: 338-343.
16. Tereschenko M.N., Evtushenko I.N. Vliyanie stilya semejnogo vospitaniya na process formirovaniya osnov roditel'stva u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 3: 14.

Статья поступила в редакцию 19.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-234-236

Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*
Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING TO FUTURE LAW ENFORCEMENT SPECIALISTS BY INTERACTIVE METHODS. The article is dedicated to a relevant issue of introduction interactive methods in the process of foreign language training in higher organizations of the Interior of Russia. The authors identify features of interaction between the subjects of educational process: confidence, flexibility, practicality, empathy, reflection. Methodical guidances for conducting panel discussion and role games have been implemented. They allow trainees to take part in communication on professional items of the program. The work describes results of methodical experiment analyzing the level of assessing the communicative competence. The authors underline that the use of interactive methods contributes to the effective organization of foreign language training to future law enforcement specialists of Russia. The practical part of investigation may be of interest to teachers of non-linguistic educational establishments.

Key words: **interactive methods of education, communicative competence, higher legal education, panel discussion, role-playing**

С.В. Калашникова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*
Е.В. Пестова*, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена актуальному вопросу внедрения интерактивных методов в обучение иностранному языку в учреждениях системы МВД России. Авторы выделяют признаки взаимодействия между субъектами образовательного процесса: убежденность, гибкость, практичность, эмпатия, рефлексия. Реализованы методические разработки проведения панельной дискуссии и ролевой игры. Они содействуют участию обучающихся в коммуникации по профессиональным проблемам. Описаны результаты методического эксперимента по выявлению уровня сформированности коммуникативной компетенции. Авторами подчеркивается, что применение интерактивных методов способствует эффективной организации иноязычной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Практическая часть исследования может заинтересовать педагогов неязыковых образовательных учреждений.

Ключевые слова: **интерактивные методы обучения, коммуникативная компетенция, высшее юридическое образование, панельная дискуссия, ролевая игра**

В условиях непрерывного социально-экономического развития России изменяются требования к профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел. При обучении иностранному языку формируются умения и навыки речевого взаимодействия, необходимые для установления коммуникации с различными категориями граждан в пределах выполнения обязанностей служебной деятельности. В связи с этим актуальным будет обозначить методы совершенствования лингвистической подготовки с точки зрения методики преподавания английского языка в неязыковой образовательной организации. Неотъемлемым компонентом современной системы высшего образования считается включение интерактивных методов обучения, позволяющих обучающимся сотрудничать в коммуникативных ситуациях, преодолевать психологические барьеры в языковой среде. Целью исследования является рассмотрение организации иноязычной подготовки будущих специалистов правоохранительной деятельности посредством интерактивных технологий. Для достижения поставленной цели требуется решить задачи: раскрыть понятие «интерактивные методы обучения» в педагогической литературе; выявить интерактивные методы, которые способствуют эффективной организации обучения иностранному языку в учреждениях системы МВД России; продемонстрировать результаты методического эксперимента, проведенного на 1–2 курсах факультета подготовки сотрудников полиции и следователей Барнаульского юридического института МВД России. Научная новизна состоит в создании методических разработок по применению интерактивных методов в высшем юридическом образовании, в частности панельной дискуссии и ролевой игры. Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении методологических материалов, освещающих различные подходы к отбору форм, средств и методов преподавания иностранного языка. Практическая значимость: опыт внедрения интерактивных методов может быть использован сотрудниками образовательных организаций МВД России в практической деятельности, а также при создании учебных изданий и методических пособий.

Иноязычная подготовка в системе высшего образования МВД России содействует формированию коммуникативной компетенции, которая представля-

ет сплав знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка; навыков и умений, обеспечивающих порождение иноязычных высказываний, исходя из конкретных ситуаций общения, ограниченных коммуникативной задачей; намерений, устанавливающих деловую коммуникацию с носителями языка [1]. Е.В. Коротаева придерживается точки зрения, что построенное на взаимодействии всех обучающихся занятие имеет интерактивный характер и поддерживает становление обучающегося как активного субъекта [2]. Объясняя отличительные черты интерактивных методов, А.Ю. Прилепо указывает, что они являются особой формой взаимодействия и воздействия обучающихся друг на друга и объединения совместных действий в группе на основе партнерских отношений [3]. Активная вовлеченность в обучение гарантирует обмен информацией, моделирует речевые образцы, находит способы оценивания действий друг друга и личного поведения [4]. Учитывая вышеперечисленные точки зрения, мы приходим к выводу, что интерактивные методы имеют значимость для преподавания иностранного языка, потому что они задействуют психологические, мыслительные резервы личности обучающегося, направлены на конструирование между участниками субъект-субъектных отношений. К признакам интерактивного взаимодействия относятся: **убежденность (**выражение личностной позиции по актуальным темам); **гибкость** (установление двусторонней связи, которая проявляется в умении слушать и слышать друг друга); **практичность** (обращение к жизненному опыту и приобретение навыков в течение самостоятельной подготовки); **эмпатия** (проявление заинтересованности в командной работе с коллегами); **рефлексия** (измерение достижений обучающихся, которые, в свою очередь, занимаются самооцениванием) [5; 6].

В процессе педагогической деятельности в Барнаульском юридическом институте МВД России мы экспериментальным путем выявили методы, обладающие результативностью и эффективностью в воплощении целей юридического образования. Методический эксперимент был проведен на факультете подготовки сотрудников полиции и следователей. Участниками стали 36 будущих сотрудников органов внутренних дел по профилю образовательной программы «Предварительное следствие в органах внутренних дел». Представим методы, которые внедрялись на аудиторных занятиях по английскому языку в указанном вузе.

Дискуссия принадлежит к методам проблемного обучения. Её построение интегрирует междисциплинарные знания в иноязычную подготовку. Дискуссионная форма взаимодействия предполагает, во-первых, обмен профессионально значимой информацией, воздействующей на мировоззрение, интеллектуальное развитие, восприятие окружающей действительности; во-вторых, предоставляет возможность услышать своих сокурсников, коллег, высказать точку зрения по предложенным темам [7]. В ходе совместной работы создаются условия для реализации правила 4К (Контекст, Коммуникация, Команда, Комфорт), а именно: 1. **Контекст.** Обозначение педагогом цели и задач обсуждения, формулировка вопросов; 2. **Коммуникация.** Выражение суждений по предъявляемым положениям, аргументация собственной позиции, обоснование и отстаивание личностных убеждений; 3. **Команда.** Обучающиеся учатся конструктивно и заинтересованно анализировать коммуникативную ситуацию. Их стремления ориентируются на коллективный результат, устанавливаются паритетные отношения. 4. **Комфорт.** Создание благоприятной обстановки, атмосферы сотворчества и партнерства, сопереживание в достижении успеха благотворно влияют на иноязычную подготовку. Каждый представитель вносит определенный вклад в совместное продвижение к специальным знаниям.

Дискуссию целесообразно проводить на заключительном этапе рассмотрения лексической темы раздела. Приведем пример методической разработки панельной дискуссии по теме «Международные организации уголовной полиции». Организация включала нескольких этапов. Поиск экспертов, обладающих обширными профессиональными знаниями по проблеме международного сотрудничества в борьбе с организованной преступностью, богатым практическим опытом и свободно владеющих иностранным языком, осуществлялся на подготовительном этапе. В качестве экспертов были приглашены сотрудники территориального подразделения Интерпола, экспертно-криминалистического центра Главного управления МВД России по Алтайскому краю, следователь Следственного отдела по Центральному району г. Барнаула. Конструкция дискуссии повлияла на выбор ведущего (модератора), который должен поддержать свободную коммуникацию, сосредоточиться на поддержании обстановки кооперации между субъектами дискуссии. Заявленным требованиям удовлетворял сотрудник Барнаульского юридического института МВД России, принимавший участие в миротворческих операциях МВД под эгидой ООН.

Исследовательский этап заключался в нахождении информации обучающимися по заявленной теме в различных источниках информации (ресурсы сети Интернет, справочная литература, научные издания и т. д.). К изучению предлагались следующие уточняющие вопросы: Why is the rate of transnational crimes increasing today? What should the governments do to prevent the scope of international terrorism? Are all countries interested in international cooperation on terrorism? Is terrorism a problem existing in Russia? What organizations are to combat transnational crimes? Для стимулирования познавательной активности обучающимся были рекомендованы аутентичные тексты «Superterrorism», «International crime alert Usama Ben Laden», «International law», «Classification of transnational crimes», «The work of Interpol and Europol»; сайты сети Интернет (https://www.interpol.int, https://www.europol.europa.eu; https:// en.mvd.ru).

Основной этап – дискуссионный. Активными спикерами являются приглашенные эксперты, раскрывающие тему панели на основе обширного опыта и знаний. Выступление эксперта – аргументированное, информативное изложение собственного видения проблемы продолжительностью не более 7–10 минут. Каждый специалист раскрывает тему со своей позиции, добавляя новую информацию и обогащая общее обсуждение. Участники объединены в микрогруппы по 4–5 человек. Каждая микрогуппа выбирает представителя, который задает заранее продуманные вопросы по заявленной проблеме. Очень важно придерживаться времени, отведенного на вопросы и ответы.

Заключительный этап – подведение итогов. Результат дискуссии выражается в отстаивании аргументированной позиции, принятой в ходе совместной деятельности. Обучающиеся могут визуализировать выводы посредством аналитического постера, инфографики, информационного коллажа. Они участвуют в профессионально ориентированном общении, преодолевают страх выступления перед аудиторией, потому что смещается акцент с лингвистического аспекта на содержательный.

Игровые интерактивные методы стимулируют говорение на иностранном языке, а также мыслительную и творческую активность обучающихся. Преподавательский состав кафедры иностранных языков Барнаульского юридического института МВД России руководствуется тем, что ролевая ситуация помогает совершенствовать языковые навыки и умения, усвоить грамматический и лексический материал. Успех ролевой игры зависит от коммуникативной активности каждого игрока. Учитывая разный уровень языковой подготовки обучающихся и личностные особенности, при распределении ролей педагог оформляет карточки-рекомендации, содержащие опорные фразы, разговорные клише, формулы согласия и несогласия. Тематическим планом 1 курса дисциплины «Иностранный язык» предусмотрена ролевая игра «Судебное разбирательство» в рамках лексической темы «Судопроизводство». Цель ролевой игры – актуализация коммуникативной компетенции по теме «Судопроизводство в Великобритании», активизация междисциплинарных знаний, приобретенных при изучении специальных дисциплин. Методическая разработка по проведению ролевой игры включает: I. Сюжет: Совершено опасное преступление. Назначено проведение судебного разбирательства. Журналисты присутствуют в зале суда для освещения подробностей судебного процесса. II. Основные проблемы для интервьюирования: The necessity of a legal profession in the state / Значение профессии юриста в государстве; A lawyer and the interests of the society / Юрист и интересы общества; High professional standards of a lawyer / Высокий профессиональный уровень адвоката; The way a lawyer should administer justice / Форма отправления правосудия адвокатом; An opportunity to make public some facts before the trial / Возможность предъявления обществу фактов перед судебным разбирательством. III. Роли: судья, прокурор, адвокат, свидетели, присяжные, обвиняемый, журналисты. IV. Ход игры:

1. Вступление. (Приветствие участников игры, обмен формулами речевого этикета, интервьюирование на основе предложенных тем).
2. Открытие судебного разбирательства.
3. Выступления прокурора, адвоката.
4. Опрос свидетелей, потерпевшего, подозреваемого.
5. Провозглашение вердикта присяжными.
6. Вынесение приговора судьей.
7. Закрытие судебного заседания.

Для успешного проведения ролевой игры организатор предусматривает индивидуальные карточки, содержащие формулы коммуникации: ***Card 1.*** Starting the interview: Today we are going to talk about …; The meeting is attended by …. ; The introductory report will be presented by….. ***Card 2.*** Asking for details: Can you prove that?, Could you give us some more facts?, Could you clear up this question?, What do you mean by ...?. ***Card 3.*** How to agree / disagree politely: I can't accept that., You can't be serious., It's not quite right., I'm afraid it's not quite right., I'm sorry you feel that way., I take your point., I quite agree with you here.

Обучающимся предлагается описание игровых действий в соответствии с распределенной ролью. ***Role 1. Judge.*** You should introduce the parties in the trial. Tell them about their duties and your own duties at the trial. You should conduct the trial, tell them the essence of the case, give the floor to the council for the prosecution, (dis)agree with calling the witnesses, tell the witnesses to swear an oath with the hand on the Bible to tell the truth. Then you give the floor to the barrister, let him call his witnesses. Then sum up the evidence and pass the sentence after the verdict of the jury. ***Role 2. Prosecutor.*** You should tell the jury about your duties and the essence of the case (it's a dangerous crime), show some evidence of the crime, call your witnesses to give testimonies against the accused and assure the jury that the accused is guilty in this crime. ***Role 3. Barrister.*** You should tell the jury about your duties at the trial. You should repeat the essence of the case, but show evidence in favour of the prisoner, call your witnesses to give testimonies for the accused and assure the jury that the accused is innocent in this crime. ***Role 4. Victim***. You swear an oath to tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth. You suffered the brutality of the accused. You tell the jury the details of the crime. You want the accused to be punished. ***Role 5. Witnesses.*** You swear an oath. You are asked to describe the crime scene. You give positive answers and positive identification of the accused as the perpetrator of the criminal act. ***Role 6. Member of the jury.*** You believe the criminal threatens the very existence of a law-governed state and its law-abiding citizens. You pay taxes and demand the law enforcement agencies and judicial system to defend

your family from the people like the accused. You find the accused guilty. ***Role 7.*** You should tell your story, answer the questions of the judge, the barrister, the prosecutor about the crime committed.

Использование интерактивных методов развивает коммуникативную компетенцию и оптимизирует иноязычную подготовку будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Указанное утверждение доказано результатами методического эксперимента, проведенного в течение 2022–2023 и 2023–2024 учебных годов. Входной (диагностический) контроль с целью оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции осуществлялся посредством тестирования в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ). Мы получили следующие усредненные по двум группам результаты: 38% имеют базовый уровень, 47% – основной, 15% – продвинутый уровень. На завершающем (контрольном) этапе был проведен итоговый срез знаний, состоящий из практических заданий. Результаты выполнения заданий позволяют заключить, что изменился уровень сформированности коммуникативной компетенции как в ЭГ, так и в КГ: увеличилось количество обучающихся с продвинутым уровнем на 33% в ЭГ и на 21% в КГ. Доля обучающихся с базовым уровнем в ЭГ уменьшилась на 25%, количество с основным уровнем составляет 52%. Достижению хороших результатов эксперимента содействовало систематическое включение интерактивных методов, воздействующих положительно на мотивацию к коммуникации на иностранном языке, самостоятельных действий обучающихся по приобретению профессиональных знаний, установление обратной связи с педагогом и делового сотрудничества.

В заключение необходимо отметить, что в ходе исследования были созданы методические разработки по проведению панельной дискуссии и ролевой игры как методов организации межличностного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Результаты эксперимента подтвердили эффективность спроектированной методики преподавания иностранного языка и свидетельствуют о повышении количества обучающихся с продвинутым уровнем сформированности коммуникативной компетенции и снижении доли обучающихся с базовым уровнем. Использование интерактивных методов обеспечивает организацию иноязычной подготовки, повышает информативность и интенсивность обучения, развивает навыки групповой работы, выстраивает персональные стратегии овладения иностранным языком. Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с внедрением методов запоминания иноязычной юридической терминологии и проведением эксперимента по установлению их результативности при обучении иностранному языку в неязыковых образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Сысоева Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2006; № 7.
2. Коротаева Е.В. *Педагогические взаимодействия и технологии*. Москва: Академия, 2007.
3. Прилепо А.Ю. Активные и интерактивные методы образования в подготовке преподавателей дошкольной педагогики и психологии. *Международный журнал экспериментального образования*. 2009; № 6.
4. Ванягина М.Р. Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; № 28 (1).
5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000; № 7.
6. Гончарова Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях. *Сборник научных трудов СевКавГТУ*. Серия: Гуманитарные науки, 2006; № 3.
7. Китайгородская Г.А. *Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва, 2014.

References

1. Sysoeva E.`E. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2006; № 7.
2. Korotaeva E.V. *Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Prilepo A.Yu. Aktivnye i interaktivnye metody obrazovaniya v podgotovke prepodavatelej doshkol'noj pedagogiki i psihologii. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2009; № 6.
4. Vanyagina M.R. Kompleksnaya model' sistemy inoyazychnogo obucheniya v vysshej voennoj shkole. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; № 28 (1).
5. Klarin M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta. *Pedagogika*. 2000; № 7.
6. Goncharova N.L. K voprosu ob inoyazychnyh kompetenciyah. *Sbornik nauchnyh trudov SevKavGTU*. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2006; № 3.
7. Kitajgorodskaya G.A. *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 19.07.24

УДК 51(07): 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-236-238

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

MATHEMATICAL LOGIC AT THE MODERN STAGE OF EDUCATION. The article discusses features of teaching mathematical logic at the school level and secondary vocational education institutions. Logic is rightfully considered one of the most important concepts in modern science, as it has application in its various directions. The fundamental laws of mathematical logic closely connect it with many technical disciplines, including those studied on the basis of general and professional education. In this regard, this section plays a rather important role in the implementation of the federal state educational standard, since many strong meta-subject associations are built on its conceptual apparatus. Including the connection between the fundamental disciplines of mathematics and computer science of the educational cycle. The methodological developments of the study of this issue presented in the article are implemented in a specific educational process on the basis of the State Educational Institution "OATK n.a. V.N. Bevzyuk" in Orenburg and allow students to increase their level of knowledge in mathematical logic.

Key words: **mathematics, mathematical logic, educational activities, methodological recommendations, extracurricular activities program**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова; доц., Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены особенности преподавания математической логики на уровне школы и учреждений среднего профессионального образования. Логика по праву считается одним из наиболее важных понятий в современной науке, так как имеет применение в различных ее направлениях. Основополагающие законы математической логики тесно связывают ее со многими техническими дисциплинами, в том числе и теми, которые изучаются на базе общего и профессионального образования. В связи с этим можно сказать о том, что данный раздел играет довольно важную роль в реализации федерального государственного образовательного стандарта, так как множество прочных метапредметных объединений строится на его понятийном аппарате. В том числе и связь между основополагающими дисциплинами образовательного цикла «Математика» и «Информатика». Представленные в статье методические разработки исследования данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на базе ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка» г. Оренбурга и позволили повысить у обучающихся уровень знаний по математической логике.

Ключевые слова: **математика, математическая логика, учебная деятельность, методические рекомендации, программа внеурочной деятельности**

Актуальность исследования обусловлена тем, что для усвоения обучающимися того объема информации, который требует образовательный стандарт, они должны обладать значительным уровнем развития логики мышления. Однако этот навык не всегда сформирован в полной мере. Поэтому существует необходимость внедрения элементов логики в процесс изучения математики как в программах школы, так и в программах среднего профессионального образования.

Методика преподавания математической логики на современном этапе образования отражается в работах Л. В. Очкуновой, М.А. Ушаковой, С.С. Елифантьевой и др. Проблема преподавания данной темы остается актуальной до

сих пор в связи с постоянными изменениями содержания математического образования.

Целью данного исследования стало изучение особенностей преподавания математической логики на уровне школы и учреждений среднего профессионального образования, разработка, внедрение и апробация программы внеурочной деятельности на базе ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка» г. Оренбурга.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– проанализировать учебно-методические комплексы различных авторов;

– разработать программу внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики»;

– провести на базе образовательного учреждения апробацию методической разработки и описать ее результаты.

Научная новизна исследования состоит в методической разработке программы внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики» для обучающихся ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка» г. Оренбурга.

Говоря об изучении элементов данной темы в школьном курсе математики, нельзя не упомянуть учебно-методический комплекс, который разработали Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков и И.Е. Феоктистов. Они начинают вводить основные теоретико-множественные понятия только в учебник углубленного уровня «Алгебра. 7 класс» для общеобразовательных организаций [1]. Из этого можно сделать вывод о том, что авторы считают эту тему необязательной для рассмотрения в основном курсе математики. На изучение основ теории множеств, напрямую связанных с математической логикой, Ю.Н. Макарычев и его соавторы выделяют параграф «Множества», являющийся частью большой темы «Выражение и множество его значений», и отводят на него 5 часов. Сопутствующие задания несложные, они связаны с умением выделять подмножества во множествах, вполне соответствуют изученному материалу и успешно выполняют функцию первичного закрепления новых знаний. В основном задачи представляют собой упражнения для тренировки умения пользоваться символикой. Завершается тема четырьмя контрольными заданиями, с помощью которых можно оценить владение обучающегося темой.

В учебнике «Алгебра. 8 класс» Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков и И.Е. Феоктистов не затрагивают элементы математической логики [2]. Однако в углубленном курсе 9-го они отводят на данную тему полноценный параграф «Основы математической логики» из главы «Элементы комбинаторики и теории вероятностей». На весь раздел полностью выделяется 13 часов. Изложение материала начинается с кванторов и предикатов, далее рассматриваются логические операции и их свойства, а также система заданий для закрепления полученных знаний [3].

Результаты анализа учебников Ю.Н. Макарычева, Н.Г. Миндюк и К.И. Нешкова указывают на то, что тема «Математическая логика» является проходной в данном учебно-методическом комплексе и изучается поверхностно. Но все-таки стоит отметить то, что к теоретическому материалу, доступно изложенному на научном языке, прилагается набор заданий, который органически связан с теорией. В каждом пункте учебника даются упражнения обязательного уровня, варьирующихся с учётом возможных случаев. В системе заданий отмечены упражнения для работы в парах, задачи-исследования, старинные задачи. Приводимые образцы решения задач, пошаговое нарастание сложности заданий, сквозная линия повторения – всё это позволяет учащимся успешно овладеть новыми знаниями, умениями и навыками. Каждая из глав учебников заканчивается пунктом рубрики «Для тех, кто хочет знать больше». Этот материал предназначен для учащихся, проявляющих интерес к математике, и может быть использован для исследовательской и проектной деятельности.

Говоря об изучении элементов математической логики на уровне основного общего образования, нельзя не упомянуть новый учебно-методический комплекс «Вероятность и статистика. 7–9 класс», авторами которого являются И.Р. Высоцкий и И.В. Ященко. Он включает в себя учебники (в двух частях) и универсальный многоуровневый сборник задач для закрепления.

Авторы рассматривают элементы математической логики на базовом уровне в главах «Математические рассуждения» и «Операции над случайными событиями». Первая состоит из двух параграфов, посвященных логическим союзам и операции отрицания. Вторая включает в себя четыре параграфа, один из которых описывает операции над случайными событиями. Материал в пособии изложен последовательно и доступно. Для каждой темы авторы приготовили системы заданий для закрепления новых знаний. Однако представленного набора задач недостаточно для всестороннего изучения темы. В связи с этим возникает необходимость в использовании задачника, который также прилагается к данному учебно-методическому комплекту. Он включает в себя главу «Логика», состоящую из задач на высказывания, логические операции и тождества. Распределение часов по данной теме осуществляется самим педагогом в зависимости от особенностей учебной программы.

Опираясь на проведенное исследование, можно сделать вывод о том, что математической логике в курсе математики основной школы практически не уделяется внимания. Основная часть учебных пособий, утвержденных федеральным перечнем учебников, не включает рассматриваемую тему в свои образовательные программы. Авторы проанализированной литературы полагают, что изучение математической логики в рамках курса математики 5–9 классов не имеет большого значения, поэтому излагают данную тему весьма поверхностно, не углубляясь в подробности. Большинство из них предлагают вводить элементы теории множеств и математической логики в 7–9 классах. Можно считать наиболее удачным для изучения математической логики учебно-методический комплект по алгебре, разработанный Ю.Н. Макарычевым и его соавторами. В нем подробно и доступно описаны теоретические основы данной темы и приложена система заданий. Авторы ориентируются на развитие интереса обучающихся к теме, к предмету и математической науки в целом, способствуют повышению уровня логического мышления, на конкретных примерах показывают связь математической логики с другими темами.

На уровне среднего общего образования авторы разных учебно-методических комплексов, так же, как и в рамках основного общего образования, по-разному определяют объем учебного материала для темы «Математическая логика». Она, как правило, или не оказывает значительного влияния на курс математики, или не затрагивается вовсе.

Учебное пособие «Математика: алгебра и начала математического анализа. 10–11 класс», разработанное Ш.А. Алимовым, Ю.М. Колягиным, Ю.В. Сидоровым рассматривает математическую логику не как самостоятельную тему в программе, а как дополнение к основным главам для тех, кто желает знать больше. В раздел учебника «Приложения» включен параграф «Элементы математической логики», который содержит теоретическую информацию о высказываниях, отрицании высказываний, а также о теоремах про необходимые и достаточные условия. Информация изложена в сжатом виде, упражнений и контрольных вопросов для закрепления изученного материала по рассматриваемой теме в данном учебно-методическом комплексе не представлено.

Учебник «Алгебра и начала математического анализа. 10 класс», написанный А.Г. Мерзляком, Д.А. Номировским и В.М. Поляковым для углубленного изучения математики на уровне среднего общего образования, включает в себя тему «Повторение и расширение сведений о множествах, математической логики и функциях». Первые три параграфа рассчитаны на 9 часов. Авторы дают обучающимся возможность повторить то, что изучено ранее. Подача информации в данном учебно-методическом комплексе выделяется ясностью, простотой и логичностью. Наибольшей популярностью у авторов пользуются задания типа «Какое из утверждений верно?» и упражнения на умение работать с соответствиями.

По результатам исследования учебно-методической литературы для изучения математики в рамках среднего общего образования можно сделать вывод о том, что элементы математической логики на этом уровне входят в учебную программу только на углубленном уровне. На это, как правило, отводится в среднем 9 академических часов. Стоит отдельно отметить учебное пособие А.Г. Мерзляка. Теоретический материал учебника углубленного уровня подобран грамотно, так, чтобы обучающиеся имели возможность сначала повторить вопросы, изученные ранее.

Однако нельзя не упомянуть о том, что данная тема тесно связана со многими разделами математической науки. Изучение ее отдельных элементов в курсе математики могло бы значительно облегчить освоение других тем, а также улучшить планируемые результаты, как предметные, так и межпредметные. В связи с этим возникает потребность в рамках внеурочной деятельности восполнения знаний обучающихся по пропущенным вопросам.

На программу внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики», созданную для обучающихся, осваивающих программу среднего общего образования на базе общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования, отводится 18 часов. Она интерпретирует пропущенные или недостаточно проработанные в школе вопросы математической логики как одной из наиболее значимых областей математической науки.

Для реализации данной программы были использованы возможности современных информационно-коммуникационных технологий, а также подготовлен набор учебной литературы, в который входят пособия А.Н. Колмогорова «Математическая логика», А.Д. Гетмановой «Математические основы логики», главы к учебникам Ю.Н. Макарычева, а также сборник олимпиадных задач Н.В. Горбачева и другие.

Программа внеурочной деятельности подходит для работы с любыми учебно-методическими комплексами, утвержденными федеральным государственным образовательным стандартом и федеральным перечнем учебников.

Цель: Повышение уровня математической подготовки обучающихся, развитие их логического мышления, рост интереса к предмету, усовершенствование математической речи, подготовка к промежуточной аттестации.

Задачи программы:

– создание условий для успешного усвоения обучающимися основных разделов математической логики;

– формирование умения у обучающихся грамотно формулировать и обосновывать теоретические положения математической логики, осуществлять работу с базовыми логическими операциями, применять полученные знания для решения различного рода задач [4].

Занятия в рамках рассматриваемой программы внеурочной деятельности проводились в форме лекций, практических работ, тестирований, комбинированных уроков, конференций и защиты творческого проекта. Каждое из них начинается с формулирования цели и постановки задач. Подбор практических заданий для закрепления новых знаний обучающихся осуществляется с учётом их индивидуальных особенностей, то есть применяется дифференцированный подход к

обучению. Соответственно, данную программу можно использовать в работе с обучающимися, которые имеют разный уровень подготовки.

Итоговый контроль осуществлялся в форме защиты группового проекта, учащиеся разбиваются на группы по два человека, получают тему творческой работы и выполняют ее.

Таким образом, деятельность обучающихся в рамках программы внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики» направлена на углубление и расширение знаний обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа по оценке эффективности внедрения программы внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики», направленной на улучшение качества математического образования обучающихся, укрепление метапредметных знаний, а также развитие их логического мышления, проводилась на базе ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка».

В эксперименте приняли участие обучающиеся ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка». Опытно-экспериментальная работа представлена констатирующим и поисковым экспериментами.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа. Суть первого заключалась в выявлении первичного уровня знаний обучающихся по математической логике, а также в оценке их способностей и уровня развития логического и абстрактного мышления. Работа на первом этапе эксперимента представляла собой входное тестирование апробируемой программы внеурочной деятельности, которое состояло из вопросов, затрагивающих отдельные элементы данного раздела математики.

Для объективной оценки первичных результатов обучающихся была применена формула Б.П. Смирнова:

$$\text{СОК} = \frac{К5+0{,}64\cdot К4+0{,}36\cdot К3+0{,}16\cdot К2+0{,}17\cdot К1}{N},$$

где «СОК» – это «степень обученности класса», в данном случае степень обученности студентов, фигурирующих в эксперименте, К5 – количество студентов, выполнивших работу на оценку «отлично», К4 – количество студентов, выполнивших работу на оценку «хорошо», К3 – количество студентов, выполнивших работу на оценку «удовлетворительно», К1 и К2 – количество студентов, выполнивших работу на оценку «неудовлетворительно», а N – это общее число обучающихся, принимавших участие в тестировании.

Также с помощью формулы:

$$К_{зн} = \frac{К5+К4}{N}\cdot 100\%,$$

где К5 – это число студентов, справившихся на оценку «отлично», К4 – число студентов, справившихся на оценку «хорошо», а N – их общее количество, был определен точный процент качества знаний обучающихся.

Анализ первичных результатов показал, что только около 40% тестируемых обучающихся смогли успешно справиться с поставленной задачей.

Суть второго этапа эксперимента заключалась в анализе результатов внедрения методической разработки «Избранные вопросы математической логики». В рамках этапа были исследованы итоги защиты творческих проектов, которая была завершающей ступенью работы обучающихся по данной программе внеурочной деятельности [5].

Результаты мероприятия показали, что уровень знаний стал значительно выше, а общий уровень качества знаний группы по математической логике возрос с 40% до 93%.

Данный факт свидетельствует о явном улучшении качества математической подготовки обучающихся.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно порекомендовать учителям, преподавателям математики и информатики, а также студентам педагогических направлений.

В результате проведенного исследования был осуществлен анализ учебников, который показал, что большинство учебных программ подробно рассматривают элементы математической логики только в углубленных курсах, на базовом уровне данная тема либо изучается поверхностно, либо не раскрывается совсем. Разработана и внедрена в учебный процесс программа внеурочной деятельности «Избранные вопросы математической логики», целью которой является восполнение знаний по недостаточно изученным разделам математики, улучшение планируемых результатов. Результаты были апробированы в ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка». Педагогический эксперимент доказал, что реализованная программа достаточно эффективна, она имеет теоретическую и практическую значимость и может быть полезна учителям, преподавателям и студентам педагогических направлений.

Перспективным направлением исследования представляется разработка программы внеурочной деятельности по курсу «Вероятность и статистика» для обучающихся ГАПОУ «ОАТК им. В.Н. Бевзюка».

Библиографический список

1. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Феоктистов И.Е. *Алгебра. 7 класс*: учебное пособие для общеобразовательных организаций (углубленный уровень). Москва: Просвещение, 2021.
2. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Феоктистов И.Е. *Алгебра. 8 класс*: учебное пособие для общеобразоват. организаций (углубленный уровень). Москва: Просвещение, 2021.
3. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Феоктистов И.Е. *Алгебра. 9 класс*: учебное пособие для общеобразовательных организаций (углубленный уровень). Москва: Просвещение, 2021.
4. Колобов А.Н. Особенности обучения элементам математической логики в средней школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4: 106–108.
5. Колобов А.Н. Использование игровых элементов на уроках математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4: 42–44.

References

1. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I., Feoktistov I.E. *Algebra. 7 klass*: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij (uglublennyj uroven'). Moskva: Prosveschenie, 2021.
2. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I., Feoktistov I.E. *Algebra. 8 klass*: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovat. organizacij (uglublennyj uroven'). Moskva: Prosveschenie, 2021.
3. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I., Feoktistov I.E. *Algebra. 9 klass*: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij (uglublennyj uroven'). Moskva: Prosveschenie, 2021.
4. Kolobov A.N. Osobennosti obucheniya `elementam matematicheskoj logiki v srednej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4: 106-108.
5. Kolobov A.N. Ispol'zovanie igrovyh `elementov na urokah matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4: 42-44.

Статья поступила в редакцию 23.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-238-241

***Kravtsova A.G.,** teacher, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AGKravcova@edu.fa.ru*

THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON LEARNING ENGLISH LANGUAGE. Modern technologies, including artificial intelligence, are playing an increasingly significant role in education, including in the study of foreign languages. AI can be used to generate lesson materials, identify errors, develop an individual learning plan and develop the student's critical skills. The article examines the impact of artificial intelligence on the process of learning English. The author considers positive and negative aspects of using of artificial intelligence technologies in the study of English, provides research, which confirms the positive experience of introducing AI into the educational process, and provides a conclusion on the topic under study taking into account conditions of modern realities. Recommendations are given for combining traditional teaching methods and the latest technologies.

Key words: **artificial intelligence (AI), English language, learning English, neural networks, impact of artificial intelligence, adaptability, self-regulated learning**

***А.Г. Кравцова,** преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: AGKravcova@edu.fa.ru*

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современные технологии, включая искусственный интеллект, играют все более значимую роль в образовании, в том числе и в изучении иностранных языков. ИИ может применяться для генерирования материалов к занятиям, выявления ошибок, разработки индивидуального плана обучения и развития важнейших навыков у ученика. В данной статье рассматривается влияние искусственного интеллекта на процесс изучения английского языка. Автор рас-

сматривает положительные и отрицательные аспекты применения технологий искусственного интеллекта в изучении английского языка, приводит результаты исследования, подтверждающие положительный опыт внедрения ИИ в образовательный процесс, делает вывод по изучаемой теме с учетом условий современных реалий. Даются рекомендации по сочетанию традиционных методов обучения и новейших технологий.

Ключевые слова: **искусственный интеллект (ИИ), английский язык, изучение английского языка, нейросети, влияние искусственного интеллекта, адаптивность, саморегулируемое обучение**

На сегодняшний день наблюдается колоссальный прогресс в сфере IT-технологий и digital-разработок. Процесс цифровизации является неизбежным этапом развития нашего общества. Это влияет на формирование многих сфер общественной жизни, начиная с науки, творчества и заканчивая образовательным процессом.

Важно понимать, что с каждым годом актуальность рассмотрения данного вопроса будет только возрастать, поскольку скорость развития технологий искусственного интеллекта стремительно увеличивается, что означает появление новых граней у рассматриваемой темы. В связи с этим важно понимать, что основная цель данной работы заключается в выявлении влияния искусственного интеллекта на изучение английского языка и прогнозирование дальнейшего развития сложившейся ситуации. Этой цели можно достигнуть с помощью исторического метода, метода анализа, а также методов индукции и дедукции, применение которых будет направлено на решение ряда задач. Задачи исследования следующие: формулирование понятия искусственного интеллекта, обозначение исторических тенденций развития новых технологий, а также анализирование положительных и отрицательных аспектов влияние ИИ на современную методику изучения языка. Исследование проблематики на данный момент крайне важно, так как в научном сообществе изучение данного вопроса находится в самом расцвете и еще не успело получить должной теоретической разработанности. В связи с этим научная новизна работы проявляется в выявлении конкретных позитивных и негативных аспектов влияния технологий искусственного интеллекта на процесс овладения обучающимся иностранным языком. Теоретическая значимость заключается в том, что исследования, приводимые в статье, могут способствовать усовершенствованию теоретической методической базы обучения английскому. Практическая значимость заключается в способствовании выработке новых приемов и инструментов для достижения наибольшего эффекта от образовательной деятельности.

Сейчас существует огромное количество различных технологий в виде нейросетей и чат-ботов, в основе работы которых лежит искусственный интеллект. Развитие таких новшеств может качественно изменить жизнь человека, в том числе и оказать существенное влияние на образовательный процесс. Кратко опишем, что собой представляет искусственный интеллект, и постараемся дать определение этому понятию.

Понятие «искусственный интеллект» появилось в середине XX века благодаря Джону Маккарти. Поскольку термин «искусственный интеллект» имеет иностранное происхождение, обратимся к словарю английского языка Collins English Dictionary и, переведя определение, выясним, что искусственный интеллект понимается как разновидность компьютерных технологий, которая основана на моделировании работы компьютера, схожем с человеческим разумом [1]. И.И. Глушков понимает искусственный интеллект как «искусственную систему, имитирующую решение человеком сложных задач в процессе деятельности» [2].

С начала 2000-х годов искусственный интеллект ежегодно демонстрирует стремительное развитие и качественное улучшение его интеллектуальных навыков. В частности, сочетание технологий и образовательного процесса давно стало для пользователей привычным и комфортным в использовании. Существующие алгоритмы позволяют оптимизировать образовательный процесс посредством анализа поступающей информации в устной или письменной форме с дальнейшим генерированием общего вывода.

Применение искусственного интеллекта в сфере образования привлекло внимание всемирного сообщества, поскольку данная технология способна выполнять функции живого преподавателя и обеспечивать индивидуализированное интерактивное обучение для учащихся. Современные технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе отличаются высокой степенью интерактивности и ориентированы на потребности каждого конкретного студента. В рамках доступных возможностей и умений искусственного интеллекта ученик может воспользоваться такими функциями нейросетей и других технологий ИИ, как коррекция произношения, генерация предложений из отдельных слов, практика разговорных ситуаций и реального общения на иностранном языке, а также автоматизированные тестирования для аудирования и устной речи. При использовании различных методов, например, анализ речи, распознавание изображений, понимание естественного языка и диалоговое взаимодействие между человеком и машиной, появляется возможность создания виртуального преподавателя, способного вести диалог, исправлять ошибки, оценивать уровень знаний и применять индивидуальные методики обучения в соответствии с потребностями каждого учащегося [3, с. 15].

В качестве примеров использования технологии искусственного интеллекта можно привести нейросети Grammarly, которая помогает проанализировать текст, выявить и исправить ошибки; Gliglish, благодаря которой можно попрактиковаться в разговоре с виртуальным учителем; Twee, использовать которую могут и преподаватели для создания заданий в виде видеофайлов, письменных и аудиозаданий.

Перечисленные нейросети – это лишь малая часть существующего многообразия ресурсов, в основе которых лежит искусственный интеллект. Отметим, что процесс образования в тандеме с новыми технологиями значительно упрощается. Это позволяет существенно экономить временной ресурс, что в условиях глобализации, изменения ритма жизни, скорости и объема потребления информации играет если не ключевую, то очень важную роль. Однако необходимо признать, что технология ИИ не должна полностью заменять преподавателей-людей. Роль преподавателей в процессе изучения языка остается крайне важной. Человеческое взаимодействие, эмпатия и понимание культуры – важнейшие аспекты овладения языком, которые технология ИИ не может полностью воспроизвести. Поэтому интеграция технологий ИИ в учебные группы английского языка должна рассматриваться как дополнительный инструмент, который улучшает преподавание и обучение, а не заменяет собой человеческого обучения. Отсюда вытекает разумный вопрос: какое влияние способен оказать искусственный интеллект на процесс обучения английскому языку, а также на человека как на субъекта образовательного процесса?

В первую очередь обратимся к основам методики обучения английскому языку.

Особенность изучения любых иностранных языков, в том числе и английского, заключается в том, что выработка навыков у ученика, а также модель преподавания предполагает устное и письменное общение. База понимания «жизненных механизмов» языка в виде системы правил способна быть воспринята учеником надлежащим образом только при детальном разъяснении особенностей и случаев применения тех или иных лингвистических правил. В данном случае роль живого преподавания заключается в выполнении общеобразовательной задачи. Также следует отметить, что параллельно общеобразовательной задаче преподаватель реализует коммуникативную функцию при формировании навыков говорения и восприятия речи на слух у ученика, а также воспитательную, поскольку занятия в реальной жизни непосредственно влияют на формирование у ученика дисциплинированности, терпения, усидчивости.

Немаловажным аспектом изучения английского языка является и приобретение навыков использования вспомогательных источников для самостоятельного изучения иностранного языка. К таким источникам можно отнести справочники, методические пособия, словари.

Безусловно, следует понимать, что наиболее заметный эффект от образовательного процесса будет в том случае, когда проверенные годами методы обучения будут сочетаться с современными образовательными подходами. Сочетание таких методик можно заметить во многих образовательных учреждениях, например, в общеобразовательных, высших учебных заведениях применяются такие инструменты образования и преподавателями частной практики. Комбинирование методов позволяет, с одной стороны, обеспечить правильно сформированные навыки владения грамматикой, лексикой, правилами фонетики, с другой стороны, расширять и актуализировать имеющиеся знания, поскольку английский язык – это динамично развивающееся явление, в котором ежегодно подвергаются изменениям даже устоявшиеся правила. В связи с этим в рамках преподавательской деятельности у учителя появляется новая задача – эффективное использование программного обеспечения, а также технологий искусственного интеллекта для того, чтобы ученик при минимальных временных затратах получил максимальный эффект от занятий.

Современные технологии в виде искусственного интеллекта позволяют нам разнообразить образовательный процесс, в определенных моментах упростить, а также смоделировать те ситуации, которые необходимы для развития и закрепления навыков у обучающегося. Отметим, что даже самостоятельное использование технологий на базе ИИ позволяет нам развивать важнейшие навыки, к которым относятся самообразование, умение находить ответы на возникающие вопросы, выстраивать причинно-следственные связи и искать закономерности. Достоинством искусственного интеллекта является и его умение генерировать как практические ситуации для тренировки своих языковых навыков как в диалоговом и в монологовом общении, так и при теоретическом объяснении тех или иных правил.

Отметим, что для эффективного изучения английского языка важна сознательность самого ученика в данном процессе, поскольку результативность образования во многом зависит не только от уроков, проводимых преподавателем, и применяемых методик, но и от его личного желания обучаться, а следовательно, и содействовать образовательному процессу. То есть наиболее качественный результат будут обеспечивать те методы изучения языка, которые, в том числе, направлены на формирование самостоятельности и определенной автономности познавательной деятельности. Конечно, следует сделать оговорку, касающуюся того, что при разных формах обучения этот навык будет формироваться с разной степенью интенсивности. Например, если это обучение в школе или высшем учебном заведении, то способность к самостоятельному изучению языка будет развиваться в чуть меньшей степени, но при этом в стройном единстве с остальной

ными навыками. При самостоятельном изучении образовательный процесс по большому счету строится и развивается именно на основе сознательности ученика. Во многом в таком случае помогают технологии искусственного интеллекта, поскольку они способны обеспечить «мягкость» процесса изучения языка, донести информацию в наиболее комфортной для ученика форме и в целом поддержать интерес человека своей новизной.

Между тем следует обратить внимание на психологический аспект изучения иностранных языков. В обществе бытует мнение, что во многих случаях человек осознает ценность знаний, когда они получены в результате систематических занятий и большого количества усилий, которые прикладываются, а также в процессе восприятия материала и формирования дисциплины обучения. Значимость таких знаний для нашей психики значительно выше, чем тех, что были получены быстро и легко, что объяснимо тем, что новые нейронные связи не успевают формироваться должным образом. Нейросети на основе искусственного интеллекта обеспечивают кратчайший путь к получению информации, к сожалению, не всегда достоверной и правильной. Более того, искусственный интеллект в таких случаях рискует стать не помощником в поиске ответов на вопросы и решении каких-либо проблемных аспектов изучения английского языка, а лишь инструментом для быстрого выполнения поставленных заданий. Это неизбежно будет влиять на качество получаемых знаний и на формирование лексических, фонетических и грамматических навыков. В связи с этим можно подумать, что внедрение искусственного интеллекта может оказать негативное влияние на образовательный процесс. Однако стоит сделать оговорку, что искусственный интеллект оказывает в большей степени положительное влияние, нежели отрицательное, и вышеописанная ситуация возможна в том случае, когда изучение иностранного языка не носит системный характер, ученик не заинтересован в качественном образовании и обучение строится на применении технологий искусственного интеллекта без четко намеченной методики обучения. Важно отметить, что хотя технология искусственного интеллекта имеет ряд преимуществ при обучении английскому языку, тем не менее фактор разумного использования должен занимать одно из центральных положений в образовательном процессе. Учителя обеспечивают эмоциональную поддержку, доносят до ученика «культурные» особенности языка, его происхождения, развития, современные языковые тенденции (так как лексика всех языков ежегодно пополняется новыми сленговыми выражениями) и дают конкретные, а главное, персональные рекомендации, основанные на процессе и результатах обучения самого ученика, которые ИИ не может воспроизвести. Интеграция технологий искусственного интеллекта должна дополнять и улучшать процесс обучения, а не заменять инструкторов-людей.

Использование информационных технологий в языковом образовании может улучшить процесс обучения для учащихся, поскольку современные технологии позволяют придать ему интерактивные и коммуникативные формы. Также в виду того, что искусственный интеллект – это быстро развивающийся институт нашего общества, с каждым годом он вызывает у людей всё больший интерес. Интерактивный характер упражнений, который может предоставить искусственный интеллект в сочетании с динамичными языковыми играми и быстрой обратной связью, может создать такую атмосферу образовательного процесса, которая будет удерживать внимание ученика и помогать ему в достижении наилучших результатов [4, с. 136].

Более того, нельзя не отметить возможность платформ искусственного интеллекта адаптировать учебный план к сильным и слабым сторонам и уровню владения языком каждого студента. Такой персонализированный подход позволяет в комфортном для ученика темпе проходить курс обучения, выстроенный исходя из их собственной успеваемости, и более эффективно прорабатывать вопросы и ошибки, возникающие в процессе изучения английского языка.

Так, в Китае было проведено исследование, направленное на выявление влияния технологий искусственного интеллекта на обучение английскому языку, а также на установление эффективности применения ИИ в образовательном процессе. Для исследования было отобрано 60 студентов с одинаковым уровнем английского языка, которых поделили на две группы: первая группа изучала английский язык только лишь с использованием традиционных методов изучения, вторая группа обучалась с применением современных технологий искусственного интеллекта.

В течение 10 недель две группы обучались английскому языку с использованием разных методов. На протяжении этого периода в группах проводились контрольные тестирования для отслеживания промежуточных результатов. На протяжении всего срока проведения исследования экспериментальная группа продемонстрировала значительное улучшение своих языковых навыков по сравнению с контрольной. Процесс обучения с использованием технологий искусственного интеллекта оказал существенное влияние на повышение успеваемости в изучении английского языка среди учащихся. Что примечательно, были отмечены значительные изменения и во времени восприятия и усвоения информации. Такой эффект наблюдался в обеих группах, но в большей степени это отмечалось у первой группы, где для изучения английского языка применялись ИИ-технологии. Предположительно, улучшение временных показателей у второй группы могло быть обусловлено, в том числе, определенными конкурентными условиями.

Что касается уровня мотивации обучающихся, то в этом случае первая группа также лидировала по показателям и продемонстрировала значительное увеличение своих результатов после тестирования по сравнению со второй группой. Результаты показали, что в обеих группах наблюдалось общее улучшение мотивации к изучению английского языка в течение 10 недель. При этом уровень мотивации менялся пропорционально времени изучения английского языка с сильной разницей. Студенты, применявшие при обучении ИИ, были гораздо более заинтересованы в поиске новых знаний и их усвоении.

Важным показателем является саморегулируемость обучения. Студенты отмечали, что выстраивание образовательного процесса в соответствии с личными потребностями с использованием технологий искусственного интеллекта помогает им качественнее разбираться в интересующих их вопросах, грамотнее распределять время на изучение материала и не только сохранять, но и преумножать мотивацию изучать иностранный язык. Первая группа продемонстрировала значительное увеличение своих результатов после тестирования, тогда как вторая группа отличилась меньшими успехами.

В целом результаты этого исследования показывают, что изучение английского языка с применением искусственного интеллекта значительно улучшило успеваемость в изучении английского языка, мотивацию и саморегулирование обучения среди учащихся. Безусловно, в течение 10 недель, когда проводилось исследование, улучшение показателей в разной степени наблюдалось в обеих группах. Тем не менее модель обучения с использованием исключительно традиционных методов уступила в эффективности и скорости достижения высоких результатов методикам, основанным на применении ИИ [5].

Из результатов исследования можно сделать закономерный вывод о том, что интернет-ресурсы и образовательные платформы, в основе которых находятся новейшие технологии, обладают серьезным потенциалом. Они способны как ответить на интересующие вопросы, так и осуществить контроль образовательного процесса.

Тем не менее будет разумно отметить, что не каждый ИИ-ресурс, в том числе множество нейросетей, могут поспособствовать качественному изучению английского языка. Зачастую в ответах, которые выдают подобные платформы, содержатся ошибки (как незначительные, так и достаточно серьезные). Дело в том, что искусственный интеллект с теми навыками, которые подразумеваются в качестве альтернативы живому преподаванию, существует относительно недавно. Темпы развития, безусловно, высокие, однако это не отменяет того факта, что многие нейросети в своём «взрослении» находятся на начальном этапе и нуждаются в коррекции излагаемой ими информации. Также если обратить внимание на качество самих ответов, то зачастую можно заметить общие, лишенные конкретики формулировки. Эта проблема решается умелым формулированием запросов для искусственного интеллекта, однако не всегда ученик способен подобрать для своего вопроса необходимые формулировки, тем более на английском языке таким образом, чтобы нейросеть дала грамотный и развернутый ответ. Работа нейросетей и платформ на основе ИИ, которые существуют продолжительное время, постоянно корректируется, появляются новые навыки, и запас знаний искусственного интеллекта расширяется. Важно найти те ресурсы, работа которых не вызывает сомнений с точки зрения грамотности информации, а также с удобным интерфейсом и понятной моделью использования, что также является достаточно времязатратным процессом.

Таким образом, подводя итог работы по рассматриваемой нами теме, мы можем сформулировать ряд выводов.

Искусственный интеллект представляет собой достаточно серьезную и сложно организованную совокупность процессов и информационной базы, который при этом прост в использовании и интуитивно понятен большинству продвинутых пользователей. С каждым годом он вызывает всё больший интерес в обществе и интегрируется в различные сферы нашей жизни, в том числе в изучение английского языка. Приведенные нами результаты исследования дали понять, что внедрение технологий искусственного интеллекта имеет большие перспективы и может обеспечить достижение положительного результата в значительно более короткие сроки, чем при изучении иностранного языка только традиционными методами. Однако при этом стоит понимать, что на сегодняшний день полностью заменить опытного преподавателя искусственный интеллект не способен. Помимо того, что учитель контролирует правильность ответов ИИ на сформированный запрос, учитель в реальной жизни способен найти подход к каждому ученику отдельно, проявив эмпатичность, в нужных моментах строгость или лояльность. В связи с этим мы можем прийти к выводу, что с годами влияние искусственного интеллекта на изучение английского языка будет только прогрессировать. Для того чтобы это влияние было положительным, необходимо не отдавать предпочтение исключительно одному методу изучения языка, а грамотно комбинировать лучшие инструменты, которые могут предоставить как традиционный способ изучения английского языка, проверенный не одним десятилетием, так и новейшие технологии искусственного интеллекта, стремительно ворвавшиеся в нашу жизнь и научившиеся быстро подстраиваться под динамично развивающийся мир. Таким образом, результаты исследования, приведенные в данной статье, позволят преподавателям эффективнее организовать процесс обучения.

Библиографический список

1. *Collins Online Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/artificial-intelligence
2. Глушков И.И. *Словарь по кибернетике*. Москва: Наука, 1979.
3. Сюй Б. Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку. *Вестник Педагогического университета*. 2022; № 6-2 (101): 13–19.
4. Seitbekova D.A. The role of artificial intelligence technology in teaching English. *ORIENSS*. 2023; № 22: 133–137.
5. Wei L *Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning*. 2023. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1261955/full

References

1. *Collins Online Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/artificial-intelligence
2. Glushkov I.I. *Slovar' po kibernetike*. Moskva: Nauka, 1979.
3. Syuj B. Vliyanie iskusstvennogo intellekta na obuchenie inostrannomu yazyku. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 6-2 (101): 13-19.
4. Seitbekova D.A. The role of artificial intelligence technology in teaching English. *ORIENSS*. 2023; № 22: 133-137.
5. Wei L *Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning*. 2023. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1261955/full

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-241-243

Kuzmin S.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kusegen@mail.ru*
Kostyuchenko R.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kryu@bk.ru*

PROBLEMS WITH PARAMETERS IN TEACHING GEOMETRY TO SCHOOLCHILDREN. The article considers including geometric problems in the class of problems that are often called “problems with parameters”. The authors substantiate the possibility of such inclusion. To do this, first you consider the scope and content of the concept of “problem with a parameter”, which allows to determine the basics of a problem with a parameter as a mathematical problem in which it is necessary to provide an answer with a variation of the content specified in the problem condition. In algebra, such content is usually a certain number. In geometry, it will probably be a geometric figure. Based on such assumptions, the authors substantiate the inclusion of geometric calculation problems and geometric problems in which the drawing is not static, in “problems with parameters”. For the first named problems, the initial data can be specified as variables, which in some cases requires a study of their range of admissible values, while for problems with a dynamic drawing, it is necessary to consider possible configurations of figures, which also entails a study of possible cases and writing an answer taking them into account. And this is already the essence of a problem with a parameter.

Key words: **teaching geometry, teaching mathematics, methods of teaching mathematics, methods of teaching geometry, problem with parameter, parameter, problem solving, equations with parameter**

С.Г. Кузьмин*, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск,E-mail: kusegen@mail.ru*
Р.Ю. Костюченко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: kryu@bk.ru*

ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассматривается проблема включения геометрических задач в класс задач, которые часто называют «задачи с параметрами». Авторами обоснованно доказывается возможность такого включения. Для этого сначала рассматривается объём и содержание понятия «задача с параметром», что позволяет определить суть задачи с параметром как математической задачи, в которой требуется представить ответ при вариации указанного в условии задачи контента. В алгебре таким контентом, как правило, является некоторое число. В геометрии же, вероятно, это будет геометрическая фигура. Исходя из таких предположений, авторами обосновывается включение геометрических задач на вычисление и геометрических задач, в которых чертёж не является статичным, в «задачи с параметрами». Для первых названных задач исходные данные могут задаваться в виде переменных, что в ряде случаев требует исследования их области допустимых значений, для задач же с динамическим чертежом требуется рассмотрение возможных конфигураций фигур(ы), что также влечёт исследование возможных случаев и запись ответа с их учетом. А это уже есть суть задачи с параметром.

Ключевые слова: **обучение геометрии, обучение математике, методика обучения математике, методика обучения геометрии, задачи с параметрами, задача с параметром, параметр, решение задач, уравнения с параметром**

В школьном курсе математики выделяются задачи, определяемые понятием «задача с параметром». Задача с параметром относится к задачам повышенного или высокого уровня сложности, она не является алгоритмической и относящейся к какой-либо определённой теме, метод её решения ученик должен найти самостоятельно. Поэтому к осознанному решению задач с параметрами приступают лишь учащиеся, обладающие базовыми математическими знаниями и умениями. Возникает вопрос о целесообразности и возможности изучения задач с параметрами всеми учащимися класса. С другой стороны, говоря о задачах с параметрами, мы в качестве объекта исследования избираем процесс обучения алгебре и началам математического анализа. Геометрия же здесь, как правило, не упоминается. В указанном контексте с теоретической и практической точек зрения интересен вопрос о возможностях предметной области геометрии в обучении школьников решению задач с параметрами. Ответ на данный вопрос обусловливает актуальность нашего исследования.

Цель исследования: теоретическое обоснование методики обучения математике, позволяющей, наряду с алгебраическими задачами, рассматривать геометрические задачи как задачи с параметрами. Научная новизна состоит в том, что выявлено наличие задач с параметрами не только в алгебре, но и в геометрии. Теоретическая значимость определяется выявлением сути задач с параметром, положенным в определение этого понятия, что позволило определённые классы геометрических задач рассмотреть как задачи с параметром. Задачи исследования: 1) выявить объём и содержание понятия «задача с параметром»; 2) выявить наличие задач с параметрами в школьном курсе геометрии; 3) указать типы и иллюстрирующие их примеры задач с параметрами в геометрии при утвердительном ответе на вторую задачу исследования, иначе обосновать отсутствие задач с параметрами в геометрии.

В решении первой задачи исследования анализ научно-методической литературы показал, что авторами определение рассматриваемому нами понятию не даётся, основное внимание уделяется методам их решений. В школьных учебниках математики определение даётся для соответствующих уравнений: «Уравнение вида f(x,a)=0, которое нужно решить относительно *x* и в котором буквой *a* обозначено произвольное (“временно неизвестное”) действительное число, называют уравнением с одним параметром» [1, с. 304]. В другом школьном учебнике [2] задачи с параметрами показываются на примерах, при этом определение даётся лишь понятию «решить уравнение с параметром» – «для каждого значения параметра найти множество всех корней данного уравнения (это множество может быть и пустым)» [2, с. 355]. На наш взгляд, такой подход приемлем, поскольку понятие задачи с параметром не включается в логические операции по её решению, гораздо полезнее иметь представление о видах и методах решения задач с параметрами. Между тем сами задачи с параметрами являются нестандартными задачами, которые, в свою очередь, вряд ли могут быть классифицированы.

В различных методических пособиях предпринимаются попытки упорядочить задачи с параметрами. Так, например, С.А. Шестаков рассматриваемые задачи классифицирует «по принципу “ключевой идеи” – идеи, позволяющей найти ключ к решению» [3, с. 31]. В книге А.Х. Шахмейстера [4] рассматриваются уравнения, неравенства и системы с параметрами, которые упорядочиваются по видам функций, представляющих левую и/или правую часть (дробно-рациональные, иррациональные, тригонометрические и др.) Аналогичным образом поступает В.С. Крамор [5], однако включая в основание для классификации и методы решения, и сами функции.

Таким образом, под задачей с параметром чаще всего понимается уравнение, неравенство или система относительно переменной *x*, содержащее изме-

няемую переменную – параметр *a*. При этом ставится задача в зависимости от значений параметра *a* (иногда вкупе с другими условиями) указать число решений или же сами эти решения.

Для решения второй задачи исследования нам потребовалось определить суть задачи с параметром. Это связно с тем, что уравнения рассматриваются в курсе алгебры, а в школьном курсе геометрии выделяются две основные содержательно-методические линии: «Геометрические фигуры и их свойства» и «Измерение геометрических величин» [6, с. 5; 7, с. 6]. При этом уравнения в геометрии также присутствуют, но в явном виде ограничиваются разделом «Декартовы координаты на плоскости». Так в чем же суть задачи с параметром? Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, определяется математическим результатом, продуктом решения, который в четырёхкомпонентной структуре задачи Ю.М. Колягиным определяется как «конечное состояние задачи» [8, с. 51]. С такой стороны задача с параметрами может трактоваться как математическая задача, в которой требуется представить ответ при вариации указанного в условии задачи контента.

Тогда любая геометрическая задача на вычисление, в которой исходные данные заданы переменными, может считаться задачей с параметрами. Аналогично в алгебре, скажем, требование решить квадратное уравнение в общем виде тоже будет задачей с параметрами. Однако к таковым мы их не относим. Поэтому к задачам с параметрами в представленной нами трактовке будем относить лишь те задачи, в которых соответствие ответа вариациям указанного в условии задачи контента неочевидно и требует своего дополнительного обоснования.

С представленных позиций можно утверждать о наличии задач с параметрами в геометрии. Перейдем к рассмотрению результатов по решению третьей задачи исследования.

Первым рассмотрим наиболее очевидный случай, непосредственно связанный с уравнениями в геометрии. Тема «Декартовы координаты на плоскости». Уравнения прямой, плоскости, кривых второго порядка задаются уравнениями, в которые по аналогии с алгебраическими задачами можно внести изменяемую величину – параметр. Рассмотрим пример.

Задача 1. Найдите все значения параметра *a*, при которых система имеет единственное решение

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 1 \\ (x-10)^2 + y^2 = a^2 \end{cases}$$

Решение. Очевидно, что каждое из уравнений данной системы определяет окружность, радиусом 1 и $|a|$ соответственно. Поэтому данная система будет иметь единственное решение тогда и только тогда, когда эти окружности будут касаться. С другой стороны, точка касания двух окружностей всегда лежит на прямой центров. Отсюда получаем два равенства для определения значений параметра a: $|a| + 1 = 10$ (случай внешнего касания окружностей ωи C_1) или$|a| - 1 = 10$ (случай внутреннего касания ω и C_2). Данные конфигурации представлены на рисунке (рис. 1).Таким образом, система имеет единственное решение при $a = \pm 9$ и $a = \pm 11$.

Ответ: $\pm 9; \pm 11$.

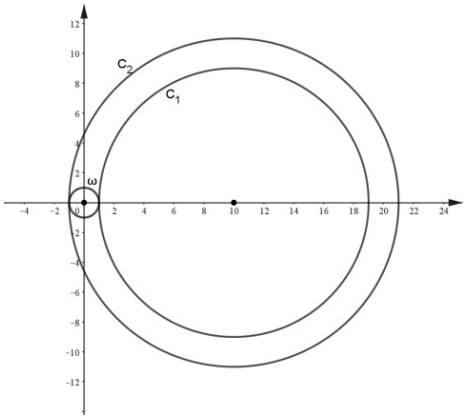


Рис. 1. Внешнее и внутреннее касание окружностей в задаче 1

Второй менее очевидный, но более «геометрический» случай – задачи на вычисление с величинами, заданными переменной (параметром).

Задача 2. «Основание наклонной призмы – правильный шестиугольник со стороной a. Одно из боковых ребер образует с прилегающими сторонами основания острые углы, каждый из которых равен α. Найдите объем призмы, если длина бокового ребра равна b» [9, с. 133].

Решение. Пусть $ABCDEFA_1B_1C_1D_1E_1F_1$ – данная призма, а AA_1 – указанное боковое ребро (рис. 2). Из вершины A_1 опустим перпендикуляры A_1K, A_1T на ребра AB, AF соответственно. Тогда $AT = AK = b \cdot \cos\alpha$. Очевидно, что если A_1O – высота призмы, то точка O есть пересечение перпендикуляров, проведенных в плоскости основания к прямым AB, AF в точках Kи Fсоответственно. Другими словами, точка O лежит на биссектрисе внутреннего угла Aправильного шестиугольника $ABCDEF$.

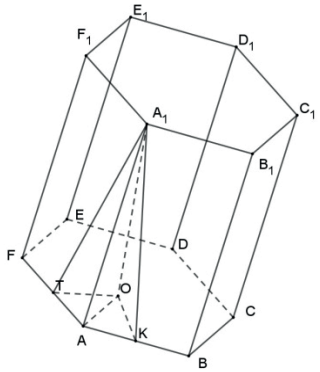


Рис. 2. Наклонная шестиугольная призма в задаче 2

Из прямоугольного треугольника AOK находим $AO = 2AK = 2b\ \cos\alpha$. Тогда высота призмы может быть найдена по теореме Пифагора из треугольника A_1AO: $A_1O = b\sqrt{1 - 4cos^2\alpha}$. Наконец, искомый объем призмы находится по формуле $V = \frac{3\sqrt{3}}{2}a^2b\sqrt{1 - 4cos^2\alpha}$.

Анализируя решение данной задачи, приходим к выводу, что допустимые значениями острого угла α расположены в интервале $\left(\frac{\pi}{3}; \frac{\pi}{2}\right)$.

Ответ: $V = \frac{3\sqrt{3}}{2}a^2b\sqrt{1 - 4cos^2\alpha}$, $\alpha \in \left(\frac{\pi}{3}; \frac{\pi}{2}\right)$.

Таким образом, мы видим, что имеем неявно заданные задачи с параметром. Для их ответа требуется установление области допустимых значений величин, заданных переменной. Несложная переформулировка задач приведет их к форме, наиболее привычной нам для задач с параметрами. Например, достаточно добавить в условие задачи фразу «Найдите, при каких значениях угла α задача имеет решение».

Третий случай предопределился в ходе практики по подготовке к основному государственном экзамену. Учащимся была предложена задача из открытого банка заданий.

Задача 3. «На стороне AC треугольника ABC отмечена точка D так, что $AD = 6$, $DC = 8$. Площадь треугольника ABC равна 42. Найдите площадь треугольника ABD».

В прилагаемом чертеже к этой задаче треугольник ABC изображался остроугольным, сторона AC – горизонтально, а точка D на этой стороне выбиралась так, что отрезок BD оказывался перпендикулярным стороне AC (рис. 3).

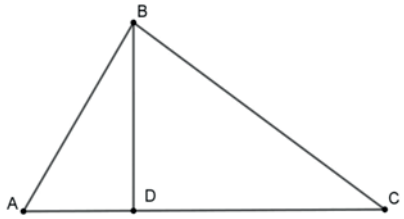


Рис. 3. Частный случай треугольника *ABC* (*BD* – высота) в задаче 3

Такой рисунок провоцировал решение неверное логически, но с верным числовым ответом. Находим длину стороны основания треугольника: $AC = AD + DC = 6 + 8 = 14$. Известно, что площадь треугольника определяется как половина произведения основания на высоту $S = \frac{1}{2}ah$. Поэтому зная, что $S_{ABC} = 42$ и $AC = 14$, находим $BD = 6$. Откуда вычисляется искомая величина $S_{ABD} = \frac{1}{2} \cdot 6 \cdot 6 = 18$.Ответ: 18.

В приведённом выше решении есть одна, но существенная неточность: отрезок BD будет являться высотой треугольника только в одном частном случае. И именно для этого случая и приводится решение. Поэтому с логической точки зрения оно неверно. Однако в остальных случаях (решении для общего случая) мы получим тот же числовой ответ. Совпадение или закономерность? Описание заданной проблемной ситуации на языке математики и ответ на него представляют, на наш взгляд, соответственно, задачу и решение задачи с параметром. Здесь, в отличие от привычных нам задач с параметрами, изменяется не определенное число (параметр a), а видоизменению подлежит уже геометрическая фигура – треугольник ABC. Тогда в решении эти возможные изменения следует выявить и обосновать возможность получения числового ответа на основе рассмотрения частного случая. Подобные размышления мы уже ранее приводили [10], однако они касались лишь тестовых задач с кратким ответом. А в представленном примере речь идёт о решении обычной геометрической задачи, взятой вне всякого контекста. Однако, обобщая, заметим, что данная задача относится к классу задач с динамичным чертежом (в отличие от задач, в которых рассматриваются статично заданные фигуры или комбинации фигур). Это позволяет искать решение при вариации указанного в условии задачи контента, что составляет суть задач с параметрами.

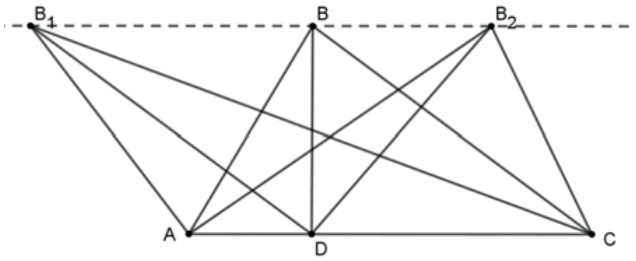


Рис. 4. Некоторые возможные конфигурации треугольника *ABC* (точка *B* всегда лежит на прямой, параллельной основанию *AC*) в задаче 3

Представленные случаи и примеры указывают на решение третьей задачи исследования.

Таким образом, можно считать, что цель нашего исследования достигнута, поставленные задачи решены. Основным результатом является то, что представлена обоснованная попытка включения геометрических задач в класс задач, называемых «задачами с параметром», в которых традиционно рассматривались лишь уравнения, неравенства и их системы с параметром. В ходе исследования мы подошли к рассмотрению вопросов, которые могут стать темами для дальнейших исследований. В частности, вопрос о соотношении геометрических задач с динамичной и статичной конфигурацией фигур(ы), заданных в условии, и методике обучения решению таких задач. Также в данной работе мы не представили геометрические задачи на построение, в решении которых присутствуют размышления, свойственные задачам с параметрами, но это уже тема отдельного исследования.

Библиографический список

1. Колягин Ю.М., Ткачёва М.В., Фёдорова Н.Е., Шабунин М.И. *Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс*: учебник для общеобразовательных организаций: базовый и углублённый уровни. Москва: Просвещение, 2022.
2. Никольский С.М., Потапов М.К., Решетников Н.Н., Шевкин А.В. *Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: базовый и углублённый уровни:* учебник. Москва: Просвещение, 2022.
3. Шестаков С.А. *ЕГЭ 2019. Математика. Задачи с параметром. Задача 18 (профильный уровень)*. Москва: МЦНМО, 2019.
4. Шахмейстер А.Х. Задачи с параметрами на экзаменах. Санкт-Петербург: Петроглиф: Виктория плюс, 2009.
5. Крамор В.С. *Задачи с параметрами и методы их решения.* Москва: Издательство «Оникс»: «Мир и Образование», 2007.
6. *Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций).* Москва: Институт стратегии развития образования, 2023.
7. *Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Математика (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций)*. Москва: Институт стратегии развития образования, 2023.
8. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике: в 2 ч. *Математические задачи как средство обучения и развития учащихся*. Москва: Просвещение, 1977; Ч. 1.
9. Агалаков С.А. *Пособие по математике для поступающих в Омский государственный педагогический университет*. Омск: ОмГУ, 2002.
10. Костюченко Р.Ю. Метод конкретизации в решении тестовых заданий при смешанном обучении математике. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 224–227.

References

1. Kolyagin Yu.M., Tkacheva M.V., Fedorova N.E., Shabunin M.I. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij: bazovyj i uglublennyj urovni. Moskva: Prosveschenie, 2022.
2. Nikol'skij S.M., Potapov M.K., Reshetnikov N.N., Shevkin A.V. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: bazovyj i uglublennyj urovni:* uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2022.
3. Shestakov S.A. *EG`E 2019. Matematika. Zadachi s parametrom. Zadacha 18 (profil'nyj uroven')*. Moskva: MCNMO, 2019.
4. Shahmejster A.H. Zadachi s parametrami na `ekzamenah. Sankt-Peterburg: Petroglif: Viktoriya plyus, 2009.
5. Kramor V.S. *Zadachi s parametrami i metody ih resheniya.* Moskva: Izdatel'stvo «Oniks»: «Mir i Obrazovanie», 2007.
6. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya. Matematika (bazovyj uroven') (dlya 5-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij).* Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023.
7. *Federal'naya rabochaya programma srednego obschego obrazovaniya. Matematika (bazovyj uroven') (dlya 10-11 klassov obrazovatel'nyh organizacij)*. Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023.
8. Kolyagin Yu.M. Zadachi v obuchenii matematike: v 2 ch. *Matematicheskie zadachi kak sredstvo obucheniya i razvitiya uchaschihsya*. Moskva: Prosveschenie, 1977; Ch. 1.
9. Agalakov S.A. *Posobie po matematike dlya postupayuschih v Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. Omsk: OmGU, 2002.
10. Kostyuchenko R.Yu. Metod konkretizacii v reshenii testovyh zadanij pri smeshannom obuchenii matematike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-3: 224-227.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 371(581):316.74:82(581) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-243-246

Kulish V.V., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vitalii.kulish@mail.ru*

SOCIO-POLITICAL AND SOCIO-ETHNIC BARRIERS TO ACCESS TO EDUCATION IN MODERN AFGHANISTAN. The article is dedicated to a problem of studying barriers to access to education in modern Afghanistan. Based on an analytical review of the content of a number of publications on the current situation of socio-political development in Afghanistan, the author comes to the conclusion that the key obstacle to creating conditions for education for different social categories of the population in Afghanistan has been and remains to be the political factor, expressed in the instability of the political system. The author rightly names the peculiarities of the socio-ethnic structure of Afghan society, ethno-confessional relations, as well as gender inequality and gender stereotypes supported by the strength of religious and cultural traditions as other barriers to access to education. In the context of maintaining and developing cooperation between the Russian Federation and the Islamic Emirate of Afghanistan in the field of education, the author proposes several ways to overcome the identified barriers to access to education.

Key words: **political system of Afghanistan, gender inequality, gender stereotype, access to education, barriers to access to education, ethnic composition of Afghanistan, Afghan society**

The article is prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of a state assignment for the implementation of applied research on the topic "Comprehensive cultural, historical and sociological analysis of the educational system of Afghanistan" (state assignment No. 073-00014-24-03 dated March 19, 2024)"

В.В. Кулиш, *канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: vitalii.kulish@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АФГАНИСТАНЕ

Статья посвящена проблеме изучения барьеров доступности образования в современном Афганистане. На основе проведенного аналитического обзора содержания целого ряда публикаций о современной ситуации общественно-политического развития Афганистана автор приходит к выводу, что ключевым препятствием на пути создания условий для получения образования разными социальными категориями населения в Афганистане был и остаётся политический фактор, выражающийся в неустойчивости политической системы. Другими барьерами доступности образования автор обоснованно называет особенности социально-этнической структуры афганского общества, этноконфессиональных отношений, а также поддерживаемые силой религиозно-куль-

турных традиций гендерное неравенство и гендерные стереотипы. В контексте сохранения и развития сотрудничества Российской Федерации и Исламского Эмирата Афганистан в области образования автор предлагает несколько способов преодоления выявленных барьеров доступности образования.

Ключевые слова: **политическая система Афганистана, гендерное неравенство, гендерный стереотип, доступность образования, барьеры доступности образования, этнический состав Афганистана, афганское общество**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Комплексный культурно-исторический и социологический анализ системы образования Афганистана» (государственное задание № 073-00014-24-03 от 19.03.2024 г.)»

В условиях глобального развития и поиска эффективного ответа на большие вызовы Россия стремится сегодня следовать принципам становления многополярного мира, партнёрства и тесного сотрудничества с другими странами. Таких же принципов придерживается и руководство современного Исламского Эмирата Афганистан, которое пытается выйти на новый уровень сотрудничества с Российской Федерацией. Ярким примером подтверждения этому является приезд 10–11 июня 2024 года в г. Казань и. о. министра высшего образования Афганистана Нида Мохаммада Надима и и. о. министра просвещения Афганистана Сайеда Хабибуллы Хакани на второй Международный форум министров образования «Формируя будущее».

Актуальность данной статьи состоит в том, что в геополитическом отношении Россия заинтересована в тесном сотрудничестве с Афганистаном, в первую очередь в силу необходимости обеспечения безопасности на афганско-центральноазиатском направлении. В социально-культурном аспекте выстраивание международных отношений между Россией и Афганистаном даст толчок созданию благоприятных условий для продвижения и укрепления статуса русского языка, а это, в свою очередь, позволит эффективнее выстраивать диалог и систему коммуникаций между этими государствами в разных областях сотрудничества, включая сферу образования.

Научная новизна данного исследования заключается в изучении барьеров доступности образования разными социальными группами и общностями современного афганского общества с целью определения способов их преодоления и выстраивания в ближайшей перспективе, эффективного механизма интеграции и развития систем образования Афганистана и России.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования состоит в том, что выявленные барьеры необходимо, с одной стороны, учитывать в выстраивании повестки международного сотрудничества в сфере образования, в частности отношений между Россией и Афганистаном; с другой стороны, важно совместными усилиями пытаться искать способы преодоления данных барьеров.

Важным шагом на пути определения перспектив интеграции систем образования России и Афганистана, налаживания контактов в сфере образования и науки является использование опыта реализации в 2024 году государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» на выполнение прикладной НИР по теме «Комплексный культурно-исторический и социологический анализ системы образования Афганистана». Одной из исследовательских задач государственного задания является изучение барьеров доступности образования в современном Афганистане.

Цель данной статьи – выявление и анализ таких барьеров доступности и определение возможных способов их преолодения. Для достижения этой цели необходимо решение следующих исследовательских задач. Во-первых, раскрыть сущности понятий «барьер» и «доступность образования». Во-вторых, на основе обзора и анализа содержания научных публикаций, вторичного анализа данных выявить барьеры доступности образования в современном Афганистане. В-третьих, используя опыт российской системы образования и интегрируя его в систему образования Афганистана, определить возможные способы устранения таких барьеров.

Определение «барьер» применительно к получению образования наиболее полно представлено, на наш взгляд, в работе А.М. Осипова, Н.А. Матвеевой: «…“барьер” как совокупность факторов, затрудняющих получение образования в образовательной организации конкретного кластера ребенку, не обладающему тем или иным ресурсом, необходимым для включения в этот кластер. Высота барьера определяется по вероятности успешного поступления и окончания обучения ребенком, не обладающим необходимым ресурсом для его преодоления [1, с. 43]. С нашей точки зрения, барьер определяется, с одной стороны, внешними факторами – социально-политическими, экономическими и культурными условиями социальной среды проживания социальных субъектов, с другой стороны, внутренними факторами – мотивами, установками, предрассудками, стереотипами самих участников образовательных отношений.

Под доступностью образования мы понимаем возможность беспрепятственного, свободного получения образования социальным субъектом. Принцип доступности образования закреплен в нормативно-правовых актах и тесно связан с политикой государства в части предоставления гражданам определённых прав и гарантий. Например, в Конституции РФ статья 43 гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего, а также высшего профессионального образования [2]. Кроме этого, принцип доступности образования закреплён в основных международных актах по правам человека – в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека [3], в ст. 28–29 Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка [4].

Приступая непосредственно к изучению барьеров доступности образования в современном Афганистане, сделаем акцент на рассмотрении особенностей политической системы этого государства. За последние 35 лет, после вывода советских войск из Афганистана политическая система республики не просто трансформировалась, а претерпевала существенные изменения. В результате гражданской войны 1989–1992 гг. произошла смена политического режима, и было создано Исламское государство Афганистан во главе с Бурханнудином Раббани. Далее, в результате гражданской войны 1992–1996 гг. был образован Исламский Эмират Афганистан. Сформировались две основные противостоящие друг другу коалиции, возглавляемые президентом Б. Раббани и премьер-министром Г. Хекматияром, однако тот и другой боролись в итоге за торжество исламского фундаментализма в Афганистане [5]. Вооруженная борьба между отрядами моджахедов под названием «Северный альянс» и сторонниками радикального исламского движения «Талибан» привела ещё к одной гражданской войне, которая длилась с 1996 года по 2001 год, а период с 2001 по 2021 гг. отметился затяжным военным конфликтом, начатым США и возглавляемым НАТО в союзе с новым правительством Афганистана против исламской организации «Талибан».

Таким образом, политическая система Афганистана за последние более 30 лет не могла сохранить свою устойчивость и целостность ни под влиянием внутренних политических процессов, проходящих в стране, ни под воздействием внешних политических сил (США и военно-политический блок НАТО). Все враждующие между собой политические коалиции Афганистана руководствовались только личностными, идеологическими и националистическими позициями, не заостряя внимания на социальных проблемах и задачах развития национальной системы образования, в частности доступности образования для всех граждан Афганистана. Это закономерно, согласно синергетическому принципу «Домино»: тенденция к нарастанию неустойчивости политической системы Афганистана детерминирует состояние и динамику изменений во всех других подсистемах афганского общества, в том числе и в функционировании социального института образования.

Вместе с тем, несмотря на непрекращающиеся гражданские войны, как показывают статистические данные ЮНЕСКО, в период с 2017 по 2022 гг. количество населения школьного возраста в Афганистане возросло в 1,16 раза – с 1 051 593 до 1 215 666 [6] (см. табл. 1). Динамика увеличения численности населения немного пошла на спад после поспешного вывода войск США и их союзников по НАТО из Афганистана в августе 2021 года, что вызвало острый, но локальный по масштабу миграционный кризис. Во время этого кризиса военно-воздушные силы Западной коалиции эвакуировали из страны около 200 тысяч человек [7]. С начала 2024 года миграционная ситуация стала нормализовываться. Например, на границе Афганистана с Пакистаном, как отмечают в своём интервью российским журналистам представители лагеря беженцев «Торхам», наплыв беженцев ожидается к осени 2024 года. Те, кто уехал в соседний Пакистан, боясь хаоса и неразберихи при смене власти в Афганистане, будут возвращаться на Родину [8].

Если рассматривать прирост населения Афганистана в целом, то оно увеличивается со скоростью 2,33% в год [9]. Главный фактор увеличения численности населения выражен в коэффициенте фертильности, который составляет 4,56 рождений на женщину. Из-за высокого уровня рождаемости население Афганистана очень молодо, средний возраст составляет 18,4 года. По прогнозам Организации Объединенных Наций, к 2050 году население Афганистана достигнет 64,68 миллиона человек [9].

Таблица 1

Динамики численности населения школьного возраста в Афганистане в 2017–2022 годы [6]

2017	2018	2019	2020	2021	2022
1 051 593	1 067 900	1 120 350	1 151 012	1 179 071	1 215 666
100%	101,5%	105%	102,7%	102,4%	103,1

Однако увеличение количества населения школьного возраста далеко не означает ситуацию доступности получения образования разными социальными группами. Ключевым барьером к получению образования в Афганистане было и остаётся гендерное неравенство. Дело в том, что в современном афганском обществе сохраняется доминирование традиционных социальных институтов и отношений, основанных на родоплеменном и патронатно-клиентальном взаимодействии [10].

Основополагающим фактором гендерных убеждений в афганском обществе по отношению к получению населения образования мужчинами и женщи-

нами остаётся религия, точнее сказать, принципы и правила, определяющие исламский образ жизни. Так, положения Корана чётко определяют повышенный статус мужчины по отношению к женщине: «Мужчины являются попечителями женщин, потому что Аллах дал одним из них преимущество перед другими, и потому что они расходуют из своего имущества. Праведные женщины покорны и хранят то, что положено хранить в отсутствие мужей, благодаря заботе Аллаха. А тех женщин, непокорности которых вы опасаетесь, увещевайте, избегайте на супружеском ложе и побивайте. Если же они будут покорны вам, то не ищите пути против них. Воистину, Аллах – Возвышенный, Большой» [11]. В этом аяте очевидно применение допустимого насилия по отношению к женщине. Мусульмане по-разному интерпретируют это положение, но в итоге признают возможность его применения для причинения в незначительной степени вреда здоровью женщины.

Все домашние обязанности в афганских семьях, независимо от степени сложности работ, закреплены за женщиной. Преимущественно это распространяется на женщин, проживающих в сельских поселениях Афганистана. Также сдерживающим фактором в равенстве прав афганских женщин и мужчин является запрет женщинам покидать без особой надобности своё жилище [12]. Это во многом ограничивает свободу перемещения женщин для того, чтобы посещать образовательные учреждения.

Ещё одним условием существующего гендерного неравенства в сфере образования Афганистана является практика как вынужденного, так и добровольного раннего замужества девочек. Если добровольное раннее замужество закреплено существующей традицией родоплеменных отношений, то вынужденное замужество зачастую продиктовано желанием родителей, близких родственников девочки «продать» её, выдав замуж, чтобы покрыть свои долги перед кредиторами [13]. Поэтому случаи выдачи замуж дочерей в 14–15 лет в Афганистане – довольно распространенная практика. Исследователь Дивик С.Л. в своей работе использует статистические данные ООН за 2008 год, которые показывают, что 57% афганских девочек вступают в брак до достижения 16 лет [14].

Отметим, что ни одно правительство Афганистана, которое осуществляло захват власти в результате гражданских войн, не ставило задачи по решению проблемы гендерного неравенства. Расширение возможности афганским женщинам получать образование стало бы одним из способов разрешения этой проблемы. Статистические данные ЮНЕСКО указывают на то, что 67% женщин в возрасте 15 лет и старше неграмотны [6]. Только 8% женщин имеют доступ к образованию, в то время как более 35% мужчин могут посещать школу и университет свободно, а более 83% мужчин – работать [15]. Таким образом, социально-религиозные и политико-правовые барьеры препятствуют получению образования женщинами Афганистана.

Исследователь Новикова О.Н. в своей статье «ООН и права женщин в Афганистане» использует такое понятие, как «гендерный маятник», или «маятник гендерной политики в Афганистане» [16]. Анализируя политику афганских властей, начиная с правления короля Хабибуллы-хана (1901–1919) и его сына Аманулы-хана (1919–1929) и заканчивая политикой правительства талибов, автор приходит к выводу об отсутствии последовательной политики по повышению статуса женщины в афганском обществе. Тем не менее именно в правление Аманулы-хана женщины и девушки были впервые привлечены к современному образованию, тогда же, в 1921 году, был открыт первый женский лицей «Исмат» (позже переименованный в «Малалай») [17, с.1 31].

Важным препятствием на пути равенства женщин в правах с мужчинами и, как следствие, обретение свободного доступа к получению образования остаётся особенность менталитета афганской женщины, её убеждённость в незыблемости исламских религиозных традиций, с одной стороны, а с другой – элементарное незнание своих прав, свобод и возможностей. Например, Конституция Афганистана, принятая 4 января 2004 года, содержит положения о гендерном равенстве [18]. Но, к сожалению, «подавляющее большинство афганских женщин не знают, что права человека носят универсальный характер и что они гарантированы Конституцией Афганистана» [16]. Также из-за сохраняющихся ограничений в свободе передвижения, невозможности посещать школу, участвовать в общественном труде подавляющее большинство афганских женщин не знают, что 5 марта 2003 г. Афганистан присоединился к Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, а также о том, что были созданы Афганская независимая комиссия по правам человека, в рамках которой работает группа по правам женщин, и Министерство по делам женщин, а в 2010 году вступил в силу закон о запрещении насилия в отношении женщин [16]. Фундаментальность и сила религиозных догм, сила традиции афганского общества не позволяют женщинам поменять своё мировоззрение, менталитет и действовать в качестве самостоятельного, активного субъекта социальных отношений в сфере образования.

Следует также отметить силу гендерных социальных стереотипов, которые сохраняет афганское общество на протяжении многих веков. Один из них – отношение к женщине как к собственности. Социальная практика – выдача замуж дочери в афганской семье – означает социальный разрыв с семьей и переход её в другую, новую семью, но не в качестве полноправного её члена, а наоборот, новой единицей рабочей силы, где женщина должна много работать по дому и обслуживать семью. Отсюда следует ещё один распространённый стереотип в афганском обществе, касающийся того, что девочки не так ценны, как мальчики.

Ещё одним важным фактором, который затрудняет свободный доступ к получению образования в Афганистане, являются этноконфессиональные взаимоотношения, которые на протяжении исторического развития всего афганского общества носили противоречивый, а зачастую, конфликтный характер. Сегодня в Афганистане проживает около 10 народностей и более 10 этнических меньшинств, среди них пуштуны (42%), таджики (28%), хазарейцы (10%), узбеки (8%), чараймаки (2,6%), туркмены (2%), белуджи (0,5%), нуристанцы (0,4%), паши (0,2%) [19].

Анализ истории вопроса этнических отношений в Афганистане показывает, что самая многочисленная этническая группа, пуштуны, всегда занимали привилегированное положение. Все важные посты в государственном аппарате, особенно в армии, предоставлялись, как правило, только пуштунам: «Острота противоречий усугублялась сильным влиянием на социальную организацию афганского общества «лестницы этнической иерархии», на верхней ступени которой стояли пуштуны, ниже – таджики, далее – белуджи, нуристанцы, узбеки, туркмены и др., а в самом низу – хазарейцы» [20].

Не было единства и между самими пуштунами, особенно часто враждовали друг с другом группировки гильзаев и дуррани. Причины их вражды на протяжении всей истории Афганистана были разные, начиная с конфликтов из-за участков земли, пастбищ и заканчивая разделом власти: «С первых же лет существования афганского государства обнаружились отмеченные выше противоречия между шахской властью и ханами племен, которые подрывали устойчивость как социума, так и этноса. Сепаратизм афганских ханов, повторим, вынуждал шахов вести с ними борьбу. Вторым фактором, ослабившим афганский этнос, было то, что племена постоянно враждовали между собой» [21]. Также пуштуны не хотели, чтобы элита этнических меньшинств, которая долгое время объединялась, стала занимать ведущие государственные посты. Особенно препятствовали пуштуны процессу закрепления в центральных органах власти таджиков.

С нашей точки зрения, не стоит сильно полагаться на то, что таджики выделялись опытом стратегической борьбы в консолидации этнических меньшинств в противостоянии с постоянным стремлением пуштунов сохранить своё доминирование. Мы предполагаем, что пуштуны «побаивались» таджиков из-за их уровня достаточной образованности, грамотности. На это указывают результаты статистики учителей школ Афганистана в 1989 году: «Что касается такого весьма многочисленного отряда интеллигенции, как учителя школ, то в 1989 г. из 22 тыс. учителей более 15 тыс. составляли таджики и около 1 тысячи – узбеки (пуштунов было свыше 5 тысяч)» [22]. По предоставленным данным можно утверждать, что ядро учительского кадрового состава составляли таджики, а большая часть зрелого возраста современного населения Афганистана обучалась и воспитывалась таджикскими учителями.

Ещё одним барьером на пути создания свободного доступа к образованию явилось отсутствие единой системы образования на всей территории Афганистана. Шарифов Р.Я. в работе «История традиционного и современного образования в Афганистане» указывает на всю сложность исторического пути формирования системы образования Афганистана: «Процесс зарождения, становления и развития новой системы образования был очень сложным и противоречивым и имел несколько этапов развития со своими характерными особенностями…» [17, с. 226].

В заключение, подводя итоги аналитического обзора содержания публикаций о современной ситуации общественно-политического развития Афганистана, а также анализа особенностей этапов его исторического пути, сформулируем следующие выводы:

– ключевым препятствием на пути создания условий для получения образования разными социальными категориями населения в Афганистане был и остаётся политический фактор, выражающийся в неустойчивости политической системы. Тенденция к неустойчивости определялась как особенностями внутриполитического развития, так и внешними силами – постоянным давлением и контролем со стороны других, более сильных в политическом отношении государств. Характер внутриполитического развития определялся постоянными межэтническими и внутриэтническими конфликтами, что вносило заметный раскол в политическую элиту Афганистана, мешало её консолидации. Такой ситуацией пользовались внешнеполитические силы и ещё больше подрывали не без того слабую политическую систему и устойчивость всего афганского общества. В таких условиях вопрос образования не мог решаться конструктивно и практически не стоял на политической повестке дня. Как следствие этого, мы наблюдаем отсутствие единой системы образования на всей территории Афганистана и необходимой образовательной инфраструктуры;

– вторым ключевым барьером, сдерживающим возможность сделать образование доступным в Афганистане, остаётся гендерное неравенство и гендерные стереотипы. Сила традиций афганского общества является определяющей и сохраняет неравный по отношении к мужчинам статус женщины. Женщины остаются ограниченными в передвижении, участии в общественном труде, отношениях в семье, браке, в получении образования;

– третий барьер доступности получения образования в Афганистане связан с социально-этнической структурой афганского общества и этноконфессиональными отношениями. В постоянных межэтнических конфликтах за власть на протяжении большей части истории Афганистана пуштуны были менее образованными, но занимали при этом ведущие позиции в государственных органах власти и армии. Позиция пуштунов была сосредоточена на постоянном удержа-

нии власти, и их мало интересовал вопрос о развитии института образования, в частности доступности образования для населения. Этническая оппозиция, напротив, стараясь найти поддержку среди населения, продвигала идею просветительства.

Выявленные барьеры доступности образования в современном Афганистане помогут в дальнейшем в работке механизма преодоления этих барьеров. Например, с нашей точки зрения, нужно начать с языкового обучения и, учитывая традиционализм афганского общества в отношении гендерного неравенства, открывать центры по изучению русского языка, тем самым показывая и расширяя спектр возможностей в области гуманитарного образования для разных социальных групп. Или, зная, что основная часть политической элиты, состоящая преимущественно из пуштунов, имеет небольшой опыт в решении образовательных вопросов, но в настоящее время заинтересована в изучении системы образования России и готова использовать её элементы у себя в стране, можно предлагать со стороны Российской Федерации организационную, консультативную, кадровую и иную помощь Афганистану в осуществлении ближайших и перспективных задач образовательной политики. Россия и Афганистан – полиэтнические государства. Накопленный столетиями положительный и богатый опыт России в сфере социальных и межэтнических отношений может быть адаптирован и использован сегодня политической элитой Афганистана в своей национальной политике для решения актуальных вопросов образования, в частности преодоления барьеров доступности образования.

Библиографический список

1. Осипов А.М., Матвеева Н.А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика. *Социологические исследования*. 2015; № 7 (375): 37–48.
2. Конституция Российской Федерации. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/
3. Всеобщая декларация прав человека. 10 декабря 1948 г. *Сборник важнейших документов по международному праву*. Москва: Институт международного права и экономики, 1996; Ч. I: 101.
4. Конвенция ООН о правах ребенка. Принята 20 ноября 1989 г. Ратифицирована СССР 13 июня 1990 г. *Сборник важнейших документов по международному праву*. Москва: Институт международного права и экономики, 1996; Ч. I: 190–191.
5. *Борьба за власть в Исламском государстве Афганистан. Б. Раббани и Г. Хекматиар*. Available at: https://www.istmira.com/istoriya-azii-i-afriki/546-borba-za-vlast-v-islamskom-gosudarstve-afganistan.html
6. *Институт статистики ЮНЕСКО*. Available at: http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3847
7. Шустов А. Миграционные риски афганского кризиса. *Мировая экономика и международные отношения*. 2022; Т. 66, № 7: 106–116.
8. Сергей Зенин отправился туда, где российских журналистов не было более 30 лет. *Вести недели*. 2024; 21 апреля Available at: https://smotrim.ru/article/3915312?ysclid=lvapheopt3179030277
9. *Население Афганистана в 2024 году (в прямом эфире)*. Available at: https://worldpopulationreview.com/countries/afghanistan-population
10. Дауров Р.Д., Саженов Н.Д. Об общих принципах и особенностях внешнеполитической стратегии современного Афганистана. *Восточная аналитика*. 2020.
11. *Коран-онлайн: Ан-Ниса (Женщины), 34-й аят из 176*. Available at: https://quran-online.ru/4:34
12. *Коран-онлайн: Аль-Ахзаб, 33-й аят из 73*. Available at: https://quran-online.ru/33:33
13. *Сорок лет войны и девочки-невесты: как афганцы ищут себе новый дом*. Available at: https://rtvi.com/visual/sorok-let-vojny-i-devochki-nevesty-kak-afganczy-ishhut-sebe-novyj-dom/
14. Dyvik S.L. Women as 'practitioners' and 'targets': Gender and counterinsurgency in Afghanistan. *International feminist J. of politics*. London; New York: Routledge, 2014; Vol. 16, Issue 3: 410–429.
15. Васик Н.А. Гендерное неравенство и его освещение в СМИ Афганистана. *Вестник магистратуры*. 2020; № 1-1 (100): 40–42.
16. Новикова О.Н. ООН и права женщин в Афганистане. *Актуальные проблемы Европы*. 2015; № 3: 183–206.
17. Шарифов Р.Я. *История традиционного и современного образования в Афганистане*: монография. Душанбе: Типография «Таъминот-чи», 2018.
18. *Конституция Афганистана*. Available at: https://worldconstitutions.ru/?p=24
19. *Энциклопедия Кругосвет*. Универсальная научно-популярная энциклопедия. Available at: https://www.krugosvet.ru/enc/strany-mira/afganistan#:~:text=Афганистан%20%20полиэтничное%20государство%2C%20которое,киргизы%2C%20монголы%2C%20нуристанцы%20и%20др
20. Wilber D.N. *Afghanistan. Its people, its society, its culture*. NewHaven, 1962: 54–55.
21. Лалетин Ю.П. *Межэтническое взаимодействие в Афганистане*. Москва: Аспект пресс, 2008: 289–314.
22. Аристова Л.Б., Босин Ю.В., Махкамов М., Хашимбеков Х. Многонациональный Афганистан. *Западная Азия: этнополитическая ситуация*. Москва, 1993: 129.

References

1. Osipov A.M., Matveeva N.A. Institucional'nye bar'ery i mehanizmy dostupnosti obrazovaniya: koncepciya i regional'naya dinamika. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2015; № 7 (375): 37-48.
2. Konstituciya Rossijskoj Federacii. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/
3. Vseobschaya deklaraciya prav cheloveka. 10 dekabrya 1948 g. *Sbornik vazhnejshih dokumentov po mezhdunarodnomu pravu*. Moskva: Institut mezhdunarodnogo prava i `ekonomiki, 1996; Ch. I: 101.
4. Konvenciya OON o pravah rebenka. Prinyata 20 noyabrya 1989 g. Ratificirovana SSSR 13 iyunya 1990 g. *Sbornik vazhnejshih dokumentov po mezhdunarodnomu pravu*. Moskva: Institut mezhdunarodnogo prava i `ekonomiki, 1996; Ch. I: 190-191.
5. *Bor'ba za vlast' v Islamskom gosudarstve Afganistan. B. Rabbani i G. Hekmatiar*. Available at: https://www.istmira.com/istoriya-azii-i-afriki/546-borba-za-vlast-v-islamskom-gosudarstve-afganistan.html
6. *Institut statistiki YuNESKO*. Available at: http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3847
7. Shustov A. Migracionnye riski afganskogo krizisa. *Mirovaya `ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*. 2022; T. 66, № 7: 106-116.
8. Sergej Zenin otpravilsya tuda, gde rossijskih zhurnalistov ne bylo bolee 30 let. *Vesti nedeli*. 2024; 21 aprelya Available at: https://smotrim.ru/article/3915312?ysclid=lvapheopt3179030277
9. *Naselenie Afganistana v 2024 godu (v pryamom `efire)*. Available at: https://worldpopulationreview.com/countries/afghanistan-population
10. Daurov R.D., Sazhenov N.D. Ob obschih principah i osobennostyah vneshnepoliticheskoj strategii sovremennogo Afganistana. *Vostochnaya analitika*. 2020.
11. *Koran-onlajn: An-Nisa (Zhenschiny), 34-j ayat iz 176*. Available at: https://quran-online.ru/4:34
12. *Koran-onlajn: Al'-Ahzab, 33-j ayat iz 73*. Available at: https://quran-online.ru/33:33
13. *Sorok let vojny i devochki-nevesty: kak afgancy ischut sebe novyj dom*. Available at: https://rtvi.com/visual/sorok-let-vojny-i-devochki-nevesty-kak-afganczy-ishhut-sebe-novyj-dom/
14. Dyvik S.L. Women as 'practitioners' and 'targets': Gender and counterinsurgency in Afghanistan. *International feminist J. of politics*. London; New York: Routledge, 2014; Vol. 16, Issue 3: 410-429.
15. Vasik N.A. Gendernoe neravenstvo i ego osveschenie v SMI Afganistana. *Vestnik magistratury*. 2020; № 1-1 (100): 40-42.
16. Novikova O.N. OON i prava zhenschin v Afganistane. *Aktual'nye problemy Evropy*. 2015; № 3: 183-206.
17. Sharifov R.Ya. *Istoriya tradicionnogo i sovremennogo obrazovaniya v Afganistane*: monografiya. Dushanbe: Tipogafiya «Ta`minot-chi», 2018.
18. *Konstituciya Afganistana*. Available at: ttps://worldconstitutions.ru/?p=24
19. *`Enciklopediya Krugosvet*. Universal'naya nauchno-populyarnaya `enciklopediya. Available at: https://www.krugosvet.ru/enc/strany-mira/afganistan#:~:text=Afganistan%20%20poli`etnichnoe%20gosudarstvo%2C%20kotoroe,kirgizy%2C%20mongoly%2C%20nuristancy%20i%20dr
20. Wilber D.N. *Afghanistan. Its people, its society, its culture*. NewHaven, 1962: 54-55.
21. Laletin Yu.P. *Mezh`etnicheskoe vzaimodejstvie v Afganistane*. Moskva: Aspekt press, 2008: 289-314.
22. Aristova L.B., Bosin Yu.V., Mahkamov M., Hashimbekov H. Mnogonacional'nyj Afganistan. *Zapadnaya Aziya: `etnopoliticheskaya situaciya*. Moskva, 1993: 129.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 37.015.3:78.07:159.922 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-246-250

Lazarev M.L., *Doctor of Sciences (Medicine), Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: mlazarev@mail.ru*

NEUROPHYSIOLOGICAL RESOURCES OF PRENATAL CHILDHOOD. The article presents numerous evidence of the mental and physical reactions of a prenatal child to external influences, collected by science over the past decades. The data of Russian and foreign researchers convincingly demonstrate the presence in a prenatal child of a whole range of mental and physiological reactions and processes, such as movements, emotions, memory, biorhythms of vital activity, reactions

to musical influences and much more. Arguments are given in favor of the fact that the laying of morphofunctional structures in prenatal ontogenesis is not only a preadaptation to postnatal life, but also a full-fledged adaptation to the specific conditions of the maternal organism and sensory stimuli of the external environment, including with the manifestation of mental reactions. The results of scientific research give grounds to assert that the preventive reserves of the prenatal period are quite large, including because the most intense changes in the nervous system occur in the intrauterine, intranatal and early postnatal periods of neuro-ontogenesis. All this indicates, as some modern authors believe, that an anticipatory reflection of reality is programmed in the fetal brain, which allows us to talk about the existence of mental processes before birth. In general, the identified reactions, according to the author, give reason to consider the prenatal period as the first period of the child's mental development. This, in turn, allows to call the prenatal period of ontogenesis the period of prenatal childhood, with the resulting legal consequences for the protection of the rights of the prenatal child, as well as the need to develop psychological and pedagogical programs to support its development.

Key words: **prenatal child, prenatal childhood, psychophysiological reserves, prenatal psychology**

М.Л. Лазарев, *д-р мед. наук, канд. психол. наук, проф., Институт детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: mlazarev@mail.ru*

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРЕНАТАЛЬНОГО ДЕТСТВА

В статье приведены многочисленные доказательства психических и физических реакций пренатального ребенка на внешние воздействия, собранные наукой за последние десятилетия. Данные отечественных и зарубежных исследователей убедительно демонстрируют наличие у пренатального ребенка целого спектра психических и физиологических реакций и процессов, таких как движения, эмоции, память, биоритмы жизнедеятельности, реакции на музыкальные воздействия и многое другое. Приведены аргументы в пользу того, что закладка морфофункциональных структур в пренатальном онтогенезе – это не только предадаптация к постнатальной жизни, но также и полноценная адаптация к специфическим условиям материнского организма и сенсорным стимулам внешней среды, в том числе с проявлением психических реакций. Результаты научных исследований дают основания утверждать, что профилактические резервы пренатального периода достаточно велики, в том числе потому, что наиболее интенсивные изменения в нервной системе происходят во внутриутробном, интранатальном и раннем постнатальном периодах нейроонтогенеза. Все это свидетельствует, как полагают некоторые современные авторы, о том, что в мозгу плода запрограммировано опережающее отражение действительности, позволяющее говорить о существовании психических процессов до рождения. В целом выявленные реакции, по мнению автора, дают основание рассматривать пренатальный период в качестве первого периода психического развития ребенка. Это, в свою очередь, позволяет назвать пренатальный период онтогенеза периодом пренатального детства с вытекающими отсюда юридическими последствиями по защите прав пренатального ребенка, а также необходимостью разработки психолого-педагогических программ по сопровождению его развития.

Ключевые слова: **пренатальный ребенок, пренатальное детство, психофизиологические резервы, пренатальная психология**

Актуальность. В последние десятилетия получили бурное развитие такие направления науки, как пре- и перинатальная психология и медицина. Созданы многочисленные национальные и международные ассоциации (например, Ассоциация развития перинатальной психологии и медицины – АРППМ (Россия), Ассоциация пренатальной и перинатальной психологии и здоровья – APPPAH (США), Международное общество пренатальной и перинатальной психологии и медицины – ISPPM, Национальной ассоциацией по пренатальному образованию – ANEP (Италия) и др.). Во многих университетах мира работают факультеты и кафедры, так или иначе связанные с пренатальной и перинатальной психологией. Особенно популярны работы в области изучения воздействия музыки на плод. Несмотря на все это, в научном мире до сих пор нет консенсуса о психической жизни пренатального ребенка. Ряд ученых категорически отвергают саму возможность наличия у него психических процессов. К числу таких исследователей можно отнести отечественного ученого С.В. Савельева, который, в частности, считает, что в период с восьми до 24-недельного внутриутробного возраста закладки неокортикальных структур переднего мозга в силу своего строения не способны получать сенсорную информацию, следовательно, не могут и осуществлять даже самые примитивные когнитивные функции. Отсюда ученый делает вывод о том, что попытка воздействие на плод в этот период является ничем иным, как мистификацией. Автор также полагает, что слух ребенка не может улавливать внешние колебания воздуха (почему воздуха, когда все тело плода и аппарат внутреннего ухо находятся в жидкости? – автор статьи), поэтому представления о внутриутробном восприятии музыки являются ошибочными [1]. Следует заметить, что подобные точки зрения полностью расходятся с результатами исследования отечественных и зарубежных ученых, что делает актуальным продолжение научной дискуссии по данному предмету.

Цель данного исследования заключается в определении и анализе системных требований педагогической технологии для изучения структуры воздействия на ребенка в пренатальном периоде. Ключевые задачи включают:

1. Изучение влияния пренатального развития на когнитивные способности и обучаемость.
2. Разработка педагогических стратегий для поддержки детей с пренатальными нейрофизиологическими особенностями.
3. Исследование роли раннего сенсорного и моторного опыта в пренатальном периоде для последующего обучения.
4. Анализ связи между пренатальными стрессовыми факторами и последующими образовательными трудностями.
5. Создание программ раннего вмешательства для оптимизации нейрофизиологического развития и подготовки к обучению.

Научная новизна работы заключается в анализе педагогических приемов воздействия различных внешних факторов на развитие мозга плода и определении корреляций между функциональной активностью мозга и поведенческими реакциями плода

Теоретическая значимость заключается в том, что исследования нейрофизиологических процессов, происходящих в пренатальный период, позволяют понять, как формируются базовые когнитивные способности, такие как память, внимание и восприятие. Это знание может быть использовано для разработки более эффективных образовательных программ и методов обучения.

Практическая значимость работы состоит в понимании нейрофизиологических особенностей каждого ребенка, сформировавшихся еще в пренатальный период, что позволяет адаптировать образовательные методики под индивидуальные потребности и возможности каждого ученика и повышает эффективность обучения.

Проблема пренатального развития интересовала ученых и философов с глубокой древности. Так, автор теории «трех лепестков», древний философ Отоманза-Ардуш Ганиш писал еще более 6000 лет назад в «Френологической диагностике темперамента», что «каждый индивидуум имеет темперамент, соответствующий базе, заложенной на 28 день после зачатия, и связанной с внешний (дыхательная функция), внутренним (питательная функция, почка) и средним (генетические органы) лепестком» [2].

В современной научной литературе описано достаточно много фактов, позволяющих говорить о том, что закладка морфофункциональных структур в пренатальном онтогенезе – это не только предадаптация к постнатальной жизни, но и полноценная адаптация к специфическим условиям материнского организма и сенсорным стимулам внешней среды, в том числе с проявлением психических реакций. Исследуя возможности пренатального ребенка, авторы, прежде всего, отмечают, что для его нормального развития необходим определенный сенсорный приток, обеспечивающий нормальное развитие той или иной функциональной сферы [3]. Именно сенсорный приток обусловливает начало формирования психических процессов, наличие которых подтверждается способностью плода к восприятию и коммуникации, с возможностью формирования пренатальных поведенческих моделей в рамках процессов пренатального системогенеза. Данное направление описано в исследованиях академика П.К. Анохина и представителей его школы (К.В. Судаков, Е.Л. Голубева, Н.Н. Конкин, Т.И.Белова, К.В. Шулейкина, С.А. Надирашвили, С.Н. Хаютин, К.В. Анохин и другие), а также в работах других отечественных и зарубежных ученых: Н.А. Бернштейна, И.А. Аршавского, Г.В. Яцык, Г.Н. Голубевой, Х. Лагеркрантца, Д. Чемберлена, группы ученых Института психологии РАН (Авдеева Н.Н., Адрианов О.С., Боравова А.И., Борисенко О.В., Кесарев В.С., Мещерякова С.Ю., Никитина Г.М., Посикера И.Н., Строганова Т.А.).

В частности П.К. Анохин, описывая системогенез как процесс избирательного созревании функциональных систем и их отдельных частей в онтогенезе, отмечал, что в организме плода заготавливаются «впрок» те формы деятельности, которые потребуются ребенку после рождения [4]. В развитии концепции П.К. Анохина, считая, что закладка данных форм деятельности может происходить через особый пренатальный механизм, формирующий акцептор результата действия и имеющий импринтинговую основу, К.В. Судаков сформулировал представления о формировании в ходе системогенеза квантов жизнедеятельности, в частности квантов поведения [5].

Судя по имеющимся данным, эти кванты поведения начинают формироваться с первых месяцев гестации. Так, уже в конце 8-й недели беременности появляются первые синаптические связи, что позволяет исследователям говорить о закладке морфофункциональных основ высшей нервной деятельности не позднее второго месяца внутриутробной жизни (Милюхин, 1986).

Следует подчеркнуть, что большинство научных работ в пренатальной области посвящено именно ***сенсорной стимуляции плода***. Ученые обращают внимание на то, что на вторую половину беременности у человека приходится особенно бурный рост ассоциативных систем мозга (Авдеева Н.Н. с соавт., 1993). Это делает понятным положение И.А. Аршавского (1985) о закладке «врожденных задатков» в образующихся мозговых структурах внутриутробного ребенка, а не в его геноме. Доказана *ведущая роль слухового анализатора*, так как к моменту рождения из всех зон мозга наиболее зрелой является именно та зона, которая связана со звуковыми стимулами (41 поле [6]). Также установлено, что сенсорно-акустическая стимуляция в эмбриональном периоде контролирует и ускоряет метаболические процессы развивающегося организма [7]. Это подтверждает мнение В.М. Бехтерева о том, что ребенок с врожденной слепотой развивается лучше ребенка, который родился глухим [8]. В целом, исследования различных авторов демонстрируют значительный эффект ранней сенсорной стимуляции на опережающее становление целого ряда функций развивающегося организма, что подтверждает разработанные в школе П.К. Анохина представления о консолидации функций в организме (Анохин П.К., 1968; Шулейкина К.В., 1973; Киселев И.И., 1978), по которому в эмбриогенезе не только созревают те или иные функциональные системы, но и возникает состояние готовности к их реализации.

Эти и другие научные данные свидетельствуют о функционировании плода как единого целого организма еще до окончательного оформления функциональных систем для послеродовой жизни со всей спецификой ее экологических условий («Системогенез», под редакцией Судакова К.В., 1980).

Все вышесказанное подтверждает точку зрения всемирно известного исследователя раннего возраста Д. Чемберлена о том, что новорожденные дети, предъявляя многочисленные реакции в пренатальном периоде онтогенеза, намного более информированы и подготовлены, чем это представлялось ранее [9]. Важное место в исследовании психофизиологических резервов пренатального ребенка занимает изучение ***биоритмов его жизнедеятельности***. Одни исследователи отмечают наличия у плода самостоятельных биоритмов, независимо от биоритмов матери (П. Кинтариа, 1981), другие исследователи полагают, что «биологические часы» плода отражают влияние внешней среды, так как супрахиазматические ядра (СХЯ), ответственные за «биологические часы», недостаточно развиты даже к рождению (Хельбрюгге Е., 1964, 1974). У женщин при сроке беременности 34–35 недель ЦД-ритмы содержания кортизола и эстриола в плазме крови носят реципроктный характер (Patrick J., 1979). «Поскольку кортизол проходит через плаценту, было высказано предположение, что ритмы функционирования коры надпочечников матери оказывают синхронизирующее действие на ритмы надпочечников плода по механизму отрицательной обратной связи в системе «гипофиз – надпочечники». И далее: «Можно предположить, что именно ритмические изменения материнских гормонов являются водителем (или синхронизатором) циркадианного ритма у плода» [10]. В частности, исследователями было показано, что пренатальный ребенок имеет 22-х минутные ритмы сна. При этом ритмы чередуются между собой, с повышением двигательной активности плода к временному периоду от 21.00 до 24.00. (Фролова О.Г., Николаева Е.И., 1987).

Исследования пренатального периода развития ребенка позволяют также говорить о наличии у него ***первичных эмоций***. В ходе УЗИ-исследований ученым удалось зафиксировать, что плод демонстрирует гримасы, сглатывает, вдыхает и выдыхает, открывает и закрывает глаза, появляется мимика, похожая на плач (Джанни Джинграс, 2005). Отмечены четыре поведенческих состояния, которые можно сравнить с поведением новорожденных: активное пробуждение, спокойное пробуждение, бодрствование и спокойный сон. При этом высказывается предположение, что в этом состоянии плод даже может видеть сны, принимая во внимание, что были сделаны записи быстрого движения глаз, типичного для сновидений. (Джузеппе Нойя, 2005). Также установлено, что плод реагирует на внешние шумы и на шумы материнского организма, на сердцебиение. У него есть отмечено чувство равновесия, так как он шевелится в зависимости от движений матери (Джорджио Рондини 2005 г), мимика, характерная для эмоциональных реакций плача, отмечается уже на 6-м месяце внутриутробной жизни [Чемберлен Д., 2003, с. 29].

Одной из наиболее дискуссионных проблем является ***проблема памяти плода*** и новорожденного (Janus L., 2000). Автор широко известной работы «Секрет жизни нерожденного ребенка» Т. Верни считает, что «ребёнок чувствует, помнит и сознаёт ещё до рождения» [11]. Исследователь приводит ставший уже хрестоматийным пример такой памяти, когда ребенок после рождения сразу успокаивался после того, как мама Хелен начинала петь ему колыбельную песню, которую пела ему еще до рождения [там же, с. 11]. Наибольшее количество наличия признаков пренатальной памяти у еще нерожденного ребенка связано с реакцией новорожденных на записи звуков материнского сердца, сделанные в процессе беременности, после включения которых дети начинали лучше себя вести (Salk Lee, 1960). Изучение феномена пренатальной памяти, в частности импринтинговое влияние звукового пренатального опыта на последующие модели поведения после рождения, проводится не только у человека, но и у животных. Так, например, известно, что «если наседка, относящаяся к непевчим птицам, высиживает яйца певчей, то вылупившиеся птенцы сильно рискуют остаться безголосыми»… Когда наседка певчей птицы высиживает яйца певчей птицы другой породы, то птенцы могут петь так, как поет птица, что их высаживала» [12].

В последние десятилетия накапливается все больше данных о реакциях пренатального ребенка на ***музыкальное воздействие***. Ряд исследователей отмечают наличие у плода реакций на звуки материнского тела и измененные внешние звуки [13]. При этом в ответ на слуховую стимуляцию у плода отмечается целый ряд видов и типов реакций, таких как ауропальпебральная, вегетативная, поведенческая, неврологическая, психологическая [14]. Ученые описывают целый ряд признаков эмбрионального слухового обучения и памяти: привыкание и снятие эффекта привыкания, условный рефлекс, функциональное (оперантное) обучение. Подчеркивается, что если предъявить плоду звук, он будет возбужден, но если этот звук предъявлять часто, реакция будет снижаться (привыкание). Если изменять качество звука (звуковысотность), будет вновь появляться реакция. В подтверждении возможности пренатального ребенка к запоминанию учеными приводятся уже ставшие классическими данные о том, что период сосания удлиняется, если дети прослушают записи знакомой по пренатальному периоду музыки [15; 16]. По мнению американского ученого Шилы Вудвард, за 3 месяца до рождения слуховой орган пренатального ребенка способен воспринимать звук за счет зрелости периферических механизмов, зрелости слухового нерва и наличия кортикальных реакций на звук. В доказательство своего мнения ученый провела целый ряд экспериментов. С помощью гидрофона, помещенного в полость матки, она установила возможность внутриутробного проникновения звуков от самых низких до самых высоких (от 50 Гц до 10 КГц). Было также установлено, что в полость матки приникают приглушенные звуки музыки (до 80 Дб на расстояние 1 метра), мужской голос (при громкости до 60 Дб). При этом не было выявлено различий в качестве звука в зависимости от веса беременных (от 60 до 100 кг). Наименьшее затухание звука было выявлено при низких частотах (до 400 Гц), среднее – при 400–1000 Гц, и наибольшее – 1000 и более Гц. Изучение реакций плода показало, что плод (n = 40) реагирует в 100% на шум (подскок ЧСС на кардиотокографе), и в 86% – на музыкальные звуки.

Вслед за другими исследователями, изучающими феномен пренатальной памяти (Peter G Hepper, 1997), Ш. Вудвард подтвердила наличие у новорожденных музыкальных предпочтений. С помощью показателей с датчиков звукового давления, прикрепленных к соске, она показала, что дети (n = 60) более активно сосут грудь под знакомую музыку, которую ежедневно слушала мама в последний триместр беременности (джазовые композиции). Кроме того, ученый показала, что музыкально-звуковые записи способны стимулировать активность сосания у недоношенных детей, находящихся в инкубаторе. Включение недоношенным детям записи ударов материнского сердца совместно с записью напеваемых ими колыбельных значительно ускоряли их готовность к сосанию (через 5 дней), по сравнению с детьми, лишенными таких записей (через 20 дней). Кроме того, оказалось, что прослушивание музыки в пренатальный период имеет отсроченное действие – дети, прошедшие курс музыкального воздействие до рождения, лучше учились в школе (Woodward Sheila, 1992).

Большой научный резонанс вызвало исследование испанских ученых института Маркос (Барселона), которые сняли на видео, как пренатальные дети реагируют на музыку. Беременным женщинам (на сроке беременности 14–39 недель) давали прослушивать «Партиту ля минор» Иоганна Себастьяна Баха. Для этой цели применялось устройство Babypod (для прикладывания к животу или введения интравагинально). Движения плодов фиксировались с помощью 4D–УЗИ. Если до включения музыки двигательная активность детей была разнонаправленной (движения головы и рук – 45% плодов, рот и язык – 30%, высовывание языка – 10%), то после включения музыки 87% плодов (начиная с 16 недели беременности) активно двигались. После прекращения звучания музыки активные движения прекращались. Наилучший эффект вызывало интравагинальное прослушивание [17]. Научные исследования также позволили найти сильные множественные связи между пренатальным музыкальным воздействием и ранним поведением матери и ребенка, а также – развитием ребенка. Основываясь на вокальных, визуальных, телесных и эмоциональных доказательствах, дородовой музыкальный опыт был признан значительным для формирования связи («бондинга») матери и младенца. Также было показано, что педагогические методы раннего взаимодействия могут поддерживаться музыкальными методами [18]. В целом ученые среди прочих факторов выделяют важность музыкального фактора в воспитании ребенка, подчеркивая при этом, что все человеческие существа наделены музыкальным потенциалом (Gardner, 1983), а следовательно, именно социальные факторы ведут к его реализации или подавлению (Blacking, 1973; Green, 2002).

Особое место в изучении психофизиологических резервов пренатального детства занимают исследования ***двигательной активности*** как самого плода, так и его матери. Учеными установлено, что видовая потребность в движении есть базовая физиологическая основа опосредуемой через воспитание двигательной активности (Плешаков А.Н., Лотоненко А.В., 2002), которая в дальнейшем, в ходу онтогенеза, отличается как врожденной двигательной конституцией (мышечный тип, астеновидный тип, дигестивный тип), так и врожденным типом двигательной активности (Рунова М.А., 2004).

Исследователи отмечают, что мышечная деятельность является физиологическим методом стимуляции всех систем организма (Киселев В.И., Куликов В.П., 1998). При этом возникает физиологическое состояние, при котором нарушается «гомеостаз покоя» и возникает «гомеостаз действия», осуществляющий энергетическое обеспечение мышечной деятельности, что, в свою оче-

редь, восстанавливает «гомеостаз покоя» (А.А. Виру, 1988). Эта биологическая сущность движения, когда особенности функционирования скелетных мышц на каждом периоде онтогенеза определяют особенности функционирования всех систем организма, была названа И.А. Аршавским энергетическим правилом скелетных мышц, в котором декларируется, что каждое движение является фактором функциональной индукции избыточного анаболизма, проявляющегося, с одной стороны, в накоплении массы и избыточной энергии, с другой – увеличивающего свободную энергию. Иными словами, состояние и развитие организма на каждом этапе онтогенеза детерминируется функционированием двигательного анализатора, индуцирующего избыточный анаболизм и восстановление клеточных структур и потраченной энергии, что приводит к росту организма и его развитию [19]. По мнению ученого И.А. Аршавского, актино- и миозиноподобные нити (сократительные белки) присутствуют уже в зиготе, и их сокращение регистрируется как двигательная активность. Физиологические отправления зиготы осуществляются с затратой энергии, сопровождаемой обеднением цитоплазмы пластическими веществами и энергетическими ресурсами. Это и является эндогенным стимулом двигательной активности, с одной стороны, обогащающей среду, окружающую зиготу, улучшая диффузию и получение из среды питательных веществ и кислорода (энергии), с другой стороны, – индуцирующей избыточный анаболизм для роста и развития. В результате происходит активация синтеза РНК и цилоплазматических белков. Отсюда вытекает, что *движение* по причине эндогенных метаболических процессов *возникает одновременно с зарождением организма*. При этом постепенный переход с гистотрофного питания на гемотрофный (через пуповину матери) осложняет процесс получения питательных веществ и кислорода, так как он лимитирован плацентарным барьером, градиентом диффузии и площадью плацентарной мембраны. Физиологическая гипоксемия (не больше 50–60% кислорода в артериальной крови) через целый ряд анатомических образований и физиологических процессов (таких как холинорецепторы аортальной и каротидной зон, скелетная мускулатура, моторные центры нервной стистемы), обеспечивает ортотоническая позу, периодически сменяющуюся опистотонической (разгибание) при обеднении внутренней среды пластическими и энергетическими ресурсами (Аршавский И.А., 1971). В этом же ключе описывал движение Н.А. Бернштейн, считая, что активность организма – это борьба за негэнтропию (Бернштейн Н.А., 1990). Собственно, сама потребность в движении связана с метаболическими процессами в нервной и мышечной системах (Слоним А.Д., 1994).

Исследуя ***двигательные реакции плода,*** ученые констатируют, что беременная женщина может чувствовать не более 16% движений плода» (Timothy R.Johnson, 1990). Анализ частоты движений плода показывает, что плод двигается около 1 раза в минуту (Janet A.DiPietro et al., 2004 b). Исследователи считают, что для ранних двигательных реакций достаточно рано созревают соответствующие отделы мозга, отмечая формирования больших полушарий, ствола, желудочков и спинного мозга – к 3-му месяцу беременности, борозд больших полушарий – к 5-му месяцу, а доминирование высших отделов центральной нервной системы над низшими – уже к 6 месяцам [20]. Говоря непосредственно о двигательной активности плода, следует подчеркнуть, что плод, как показывают многочисленные исследования, начинает двигаться уже с 7–8 недели беременности. К 16–18 неделе эти движения становятся заметными для самой мамы, к 20-й неделе плод совершает до двухсот движений, к 32 – до 600 движений в сутки (О.Г. Фролова, Е.И. Николаева, 1987). При этом установлено (Б.Н. Клоссовского, 1954), что наиболее генетически ранним рецептором двигательного анализатора является вестибулярный аппарат. Он к VI–VII месяцу внутриутробной жизни достигает степени зрелости взрослого человека. Показано, что от хаотичных движений до 18-й недели беременности движения приобретают на более поздних сроках все большую упорядоченность и осознанность (Стефания Зойа, 2007). Эти данные дали основания утверждать, что степень выраженности внутриутробной двигательной активности плода может иметь прогностическую ценность для предсказания постнатального развития моторной сферы ребенка (Edwards D., 1976). Подтверждением данного вывода может являться факт того, что спинной мозг к рождению – онтогенетически зрелый отдел ЦНС (И.Л. Скворцов, 2003).

Помимо описания отдельных движений в процессе пренатального онтогенеза, в экспериментах над животными был также описан феномен «выпрямления плода» в процессе его роста и развития. Данный феномен исследователями был описан как «система выпрямления плода», которая играет важную роль в процессе родов, а сами роды, в свою очередь, также могут рассматриваться как особая функциональная система – «система рождения плода» [«Системогенез» (под редакцией Судакова К.В.), с. 223, 224, 225]. Говоря о причинах двигательной (поведенческой) реакции плода человека и животных, исследователи описывают целый ряд факторов. Так, данные экспериментов над животными показывают, что поведенческая активность плодов морских свинок может возникать спонтанно, независимо от внутренних и внешних афферентаций, в виде первичных ритмов возбуждения, обнаруженных ранее на плодах крыс, куриных эмбрионах (Войно-Ясенецкий А.В., 1974), и плодах овец (Dawes G.S. et al., 1972). Другой род движений возникает под влиянием поступающих в ЦНС внутренних и внешних стимулов, одним из которых является изменение газового состава крови (гипоксия, асфиксия), которое выступает как источник внутренней мотивации (Надирашвили С.А., 1990). Исследователями установлено, что в конце беременности кислородный режим плода соответствует такому же режиму на 14–15 неделе внутриутробного периода (А.В. Орлов, 2006), что говорит о наличие «прогрессирующей гипоксемии», инициирующей родовую деятельность. (Авруцкая В.В, 2007). В ряде других работ также было показано значение внутренних афферентаций на поведенческую активность плода. Некоторые авторы (Аршавский И.А., 1946, Кречетов А.Б., 1959 и др.), говоря о влиянии гипоксии на движения плода, указали на наличие у плода морской свинки в конце пренатального периода дыхательной мотивации. Кроме того, было также показано, что хроническая асфиксия плода морской свинки, сопровождающаяся ухудшением показателей крови, вызывает угнетение двигательной активности [»Системогенез» (под ред. Судакова К.В, 1980].

Было также выявлено значение в поведенческой активности плода внешних афферентаций. В частности, способность реагировать на внешнюю экспозицию на воздухе дыхательными движениями в случае наличия мотивационного возбуждения появляется у плода морской свинки с конца 8-й недели беременности (»Системогенез» (под ред. Судакова К.В), 1980, с. 159).

Интересными нам представляются исследования воздействия на двигательную активность плода питания беременной женщины. Было показано, что через 1,5–2 часа после еды плод делает только 3–4 шевеления в час, а если мама не принимала пищу 10 часов, объем движения достигает 50–90 (увеличение в 20–30 раз) [21]. Описывая двигательную активность плода, ученые также связывают ее с жизнедеятельностью матери. Так, В.М. Чимаров считает, что чем большую физическую активность будет проявлять беременная женщина, тем более высокими будут функциональные резервы ее ребенка (Чимаров В.М., 1973).

Более того, Г.Н. Голубева, считая эндогенную причину главной причиной двигательной активности плода (изменения гомеостаза в связи с обеднением внутренней среды), выявила высокий уровень взаимосвязи (Rxy = 0,5) между зрелостью новорожденного и двигательной активностью беременной женщины. Она также указала на диагностическую значимость пренатальных движений, утверждая, что об адаптационных резервах организма пренатального ребенка можно судить по его собственной двигательной активности [22]. Представленные выше исследования в области психофизиологических резервов пренатального детства красноречиво говорят о том, что мозг пренатального ребенка чрезвычайно пластичен и обладает большими адаптивными резервами. Среди исследователей, объясняющих принципы адаптивности и пластичности мозга, особое место занимает нобелевский лауреат Джеральд Эдельман, предложивший в конце 1970-х годов теорию нейродарвинизма, предполагающую действие механизма селекции на уровне нейрогрупп, состоящих из 50–10000 нейронов. Данные группы сначала через первичный нейрорепертуар, а затем вторичный – с отобранными нейроцепями на основе обратных связей – обеспечивают пространственную и временную корреляцию событий [23].

С учетом всего вышесказанного можно утверждать, что профилактические резервы пренатального периода достаточно велики, в том числе потому, что наиболее интенсивные изменения в нервной системе происходят во внутриутробном, интранатальном и раннем постнатальном периодах нейроонтогенеза [24]. Все это свидетельствует, как полагают некоторые современные авторы, о том, что в мозгу плода запрограммировано опережающее отражение действительности, позволяющее говорить о существовании психических процессов до рождения [25].

Представленные выше данные отечественных и зарубежных исследователей (являясь лишь малой частью существующего сегодня в мире массива данных на эту тему) убедительно доказывают наличие у пренатального ребенка целого спектра психических и физиологических реакций и процессов, таких как движения, эмоции, память, биоритмы жизнедеятельности, реакции на музыкальные воздействия и многое другое. Это дает веские основания для рассмотрения пренатального периода онтогенеза в качестве полноценного периода детства (пренатального детства), позволяя рассматривать пренатальный период как самый ранний при организации процессов педагогического сопровождения психического и физического развития детей с необходимостью его юридической защиты.

Библиографический список

1. Савельев С.В. Структурно-морфогенетические основы развития когнитивных способностей человека. *Когнитивные исследования*: сборник научных трудов. Москва, 2009; Выпуск 3: 171–194.
2. Томатис А. Девять месяцев в раю. Перевод с французского В.Д. Пятковского. Киев: Манускрипт, 1995: 123–124.
3. Маляренко Т.Н., Хватова М.В. *Развитие функций мозга ребенка сенсорными притоками*. Тамбов: Издательство ТГУ, 1998.
4. Анохин П.К. Проблема павловского научного наследства и зарубежная неврология. *Архив биологических наук*. 1940; Т. 57, Выпуск 1: 101.
5. Судаков К.В. *Кванты жизнедеятельности*. Москва: Издательство ММА им. И.М. Сеченова, 1993: 36–154.
6. Авдеева Н.Н., Андрианов О.С. и др. *Мозг и поведение младенца*. Москва: Институт психологии РАН, 1993: 41.
7. *Системогенез*. Москва: Медицина, 1980.

8. Бехтерев В.М. Вопросы, связанные с лечением и гигиеническим значением музыки. *Обзор психиатрической, неврологической экспериментальной психологии*. 1916; № 1- 4: 124.
9. Чемберлен Д. *Разум вашего новорожденного ребенка*. Перевод с английского. Москва, 2003.
10. Яцык Г.В., Сюткина Е. *Неонатальная хронобиология*. Москва, 1999.
11. Verny Th., Kelly J. *The Secret Life of the Unborn Child*. New York. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 1988.
12. Negus V.E. *The Mecanism of the Larynx*. London. Heneman, 1929.
13. Querleu D., Lefebvre C., Titran M. et al. Discrimination of the mother's voice by the neonate immediately after birth. *European Journal of Obstetrics, Gynecology, & Reproductive Biology*.1984; № 13 (2): 125–134.
14. Dragnova R. et al. Sound frequency change detection in fetus and newborn, a magnetoencephalographic study. *NeuroImage*. 2005; Vol. 28, Iss. 2: 354–361.
15. De Casper A.J., Fifer W.P. 'Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices'. *Science–1980*. 1980; № 208 (4448): 1174–1176.
16. Gonzalez-Gonzalez N.L., Persistence of fetal memory into neonatal life. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*. 2006; № 85: 1160–1164.
17. Lopez-Teijon M., Garcıa-Faura A. at el. Fetal facial expression in response to intravaginal music emission. *Ultrasound, Journal of the British Medical Ultrasound Society.* OnlineFirst, 2015.
18. Marjanen Kaarina R. Pre- and Postnatal Music Education for Early Mother-Child –Interaction. *Nordic Research in Music Education*. 2012; № 13: 269–279.
19. Аршавский И.А. Физиологические механизмы некоторых основных закономерностей онтогенеза. *Успехи физиологических наук*. 1971; № 2: 100–141.
20. Бадалян Л.А. *Невропатология*. Москва: Просвещение, 1987: 160–161.
21. Аршавский И.А. Некоторые методологические и теоретические аспекты анализа закономерностей развития организмов. *Вопросы философии*. 1986; № 11: 95–104.
22. Голубева Г.Н. *Формирование активного двигательного режима ребенка (до 6 лет) средствами физического воспитания*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Набережные Челны, 2007.
23. Эдельман Дж., Маунткасл В. *Разумный мозг*. Москва: Мир, 1981.
24. Скворцов И.А. *Развитие нервной системы у детей*: учебное пособие. Москва, 2000.
25. Батуев А.С. Дородовая психология. *Через интеграцию наук – к сохранению репродуктивного здоровья семьи*: материалы V Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием. Москва, 2005.

References

1. Savel'ev S.V. Strukturno-morfogeneticheskie osnovy razvitiya kognitivnyh sposobnostej cheloveka. *Kognitivnye issledovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2009; Vypusk 3: 171-194.
2. Tomatis A. Devyat' mesyacev v rayu. Perevod s francuzskogo V.D. Pyatkovskogo. Kiev: Manuskript, 1995: 123-124.
3. Malyarenko T.N., Hvatova M.V. *Razvitie funkcij mozga rebenka sensornymi pritokami*. Tambov: Izdatel'stvo TGU, 1998.
4. Anohin P.K. Problema pavlovskogo nauchnogo nasledstva i zarubezhnaya nevrologiya. *Arhiv biologicheskih nauk*. 1940; T. 57, Vypusk 1: 101.
5. Sudakov K.V. *Kvanty zhiznedeyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo MMA im. I.M. Sechenova, 1993: 36-154.
6. Avdeeva N.N., Andrianov O.S. i dr. *Mozg i povedenie mladenca*. Moskva: Institut psihologii RAN, 1993: 41.
7. *Sistemogenez*. Moskva: Medicina, 1980.
8. Behterev V.M. Voprosy, svyazannye s lecheniem i gigienicheskim znacheniem muzyki. *Obzor psihiatricheskoj, nevrologicheskoj `eksperimental'noj psihologii*. 1916; № 1- 4: 124.
9. Chemberlen D. *Razum vashego novorozhdennogo rebenka*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2003.
10. Yacyk G.V., Syutkina E. *Neonatal'naya hronobiologiya*. Moskva, 1999.
11. Verny Th., Kelly J. *The Secret Life of the Unborn Child*. New York. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 1988.
12. Negus V.E. *The Mecanism of the Larynx*. London. Heneman, 1929.
13. Querleu D., Lefebvre C., Titran M. et al. Discrimination of the mother's voice by the neonate immediately after birth. *European Journal of Obstetrics, Gynecology, & Reproductive Biology*.1984; № 13 (2): 125-134.
14. Dragnova R. et al. Sound frequency change detection in fetus and newborn, a magnetoencephalographic study. *NeuroImage*. 2005; Vol. 28, Iss. 2: 354-361.
15. De Casper A.J., Fifer W.P. 'Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices'. *Science-1980*. 1980; № 208 (4448): 1174-1176.
16. Gonzalez-Gonzalez N.L., Persistence of fetal memory into neonatal life. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*. 2006; № 85: 1160-1164.
17. Lopez-Teijon M., Garcıa-Faura A. at el. Fetal facial expression in response to intravaginal music emission. *Ultrasound, Journal of the British Medical Ultrasound Society.* OnlineFirst, 2015.
18. Marjanen Kaarina R. Pre- and Postnatal Music Education for Early Mother-Child -Interaction. *Nordic Research in Music Education*. 2012; № 13: 269-279.
19. Arshavskij I.A. Fiziologicheskie mehanizmy nekotoryh osnovnyh zakonomernostej ontogeneza. *Uspehi fiziologicheskih nauk*. 1971; № 2: 100-141.
20. Badalyan L.A. *Nevropatologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1987: 160-161.
21. Arshavskij I.A. Nekotorye metodologicheskie i teoreticheskie aspekty analiza zakonomernostej razvitiya organizmov. *Voprosy filosofii*. 1986; № 11: 95-104.
22. Golubeva G.N. *Formirovanie aktivnogo dvigatel'nogo rezhima rebenka (do 6 let) sredstvami fizicheskogo vospitaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Naberezhnye Chelny, 2007.
23. `Edel'man Dzh., Mauntkasl V. *Razumnyj mozg*. Moskva: Mir, 1981.
24. Skvorcov I.A. *Razvitie nervnoj sistemy u detej*: uchebnoe posobie. Moskva, 2000.
25. Batuev A.S. Dorodovaya psihologiya. *Cherez integraciyu nauk – k sohraneniyu reproduktivnogo zdorov'ya sem'i*: materialy V Vserossijskogo kongressa po prenatal'noj i perinatal'noj psihologii, psihoterapii i perinatologii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-250-253

Lapina I.V., *postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ira.lapinashults.85@mail.ru*
Voronushkina O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru*

BLENDED AND HYBRID TEACHING: DISTINCTIVE FEATURES OF IMPLEMENTATION AT A UNIVERSITY. Hybrid teaching, which is often wrongly associated with blended teaching, is considered to be an innovative format of teaching in the context of active use of digital resources in the field of education. In order to implement researched teaching formats in practice successfully, it is strongly necessary to identify differences between hybrid and blended teaching that will make it possible to use their advantages appropriately in pedagogical process. The authors clarified content characteristics of these concepts thereby demonstrating clear difference between these teaching formats. The research determined the main distinguishing markers. A comparison of blended and hybrid teaching was carried out on the basis of the identified markers, which made it possible to identify their distinctive features. The results of the study can be useful for university teachers in choosing the most appropriate form of teaching and its further successful implementation in educational process.
Key words: **education in university, innovative forms of teaching, blended teaching, hybrid teaching, differentiation criteria, comparative analysis**

И.В. Лапина, *аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ira.lapinashults.85@mail.ru*
О.В. Воронушкина, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru*

СМЕШАННОЕ И ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ

Гибридное обучение, которое зачастую ошибочно приравнивают к смешанному, признается инновационной формой в контексте активного использования цифровых ресурсов в сфере образования. Для успешного применения исследуемых форматов обучения на практике необходимо четко разграничить гибридное и смешанное обучение, что позволит целесообразно использовать их преимущества в педагогическом процессе. Авторами уточнены содержательные характеристики данных понятий и основные принципы реализации представленных форматов обучения. В рамках исследования определены

дифференцирующие маркеры, на основе которых проведен сопоставительный анализ смешанного и гибридного обучения, что позволило выявить их отличительные признаки и установить четкие границы. Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей вуза при выборе наиболее подходящей формы обучения и ее дальнейшей успешной реализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: **обучение в вузе, инновационные формы обучения, смешанное обучение, гибридное обучение, дифференцирующие признаки, сопоставительный анализ**

Пандемия привела к радикальным изменениям в образовательной системе, указав на важность интеграции информационных технологий в процесс обучения. Вынужденный переход на дистанционное обучение продемонстрировал широкие возможности различных форматов, которые могут быть использованы в образовательных учреждениях, причем некоторые из них ранее не применялись в полной мере. Это обстоятельство обострило потребность в разработке эффективных методов и инструментов для электронного обучения, а также в адаптации существующих образовательных программ к новым реалиям.

Разнообразные формы обучения позволяют приобретать знания не только в традиционном формате в аудитории, но и онлайн, через электронные сети. Понятие электронного обучения официально признано и закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», статье 16 от 01.05.2024 г. Термин «электронное обучение» включает организацию образовательной деятельности с использованием информации, хранящейся в базах данных. Эта информация обрабатывается с помощью технических средств, которые облегчают передачу данных по линиям связи, обеспечивая взаимодействие между обучающимися и преподавательским составом [1]. Одним из наиболее востребованных и релевантных для исследования форматов с применением электронного обучения на сегодняшний день является гибридное обучение.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что многие педагоги-исследователи отождествляют понятия «гибридное» и «смешанное» обучение, используя их зачастую в качестве синонимов. Однако между ними существуют определенные различия, четкое понимание которых будет способствовать успешной интеграции данных форматов обучения в образовательный процесс.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловливается потребностью в разработке эффективных методик и технологий для инновационных форм обучения в контексте широкого использования цифровых ресурсов в сфере образования, что невозможно без углубленного анализа релевантного понятийного аппарата.

Цель исследования – определить дифференцирующие признаки гибридного и смешанного обучения.

Объект исследования – современные формы организации образовательного процесса в вузе с применением цифровых ресурсов.

Для достижения поставленной цели в качестве основных задач выделены следующие:

– уточнить определения понятий гибридного и смешанного обучения;

– выявить отличительные особенности гибридного и смешанного форматов обучения;

– определить дифференцирующие маркеры смешанного и гибридного обучения;

– сопоставить смешанный и гибридный форматы обучения на основе выделенных маркеров.

Для реализации обозначенных задач в ходе исследования использовались такие методы, как анализ научно-исследовательской литературы, сравнительно-сопоставительный метод, метод дедукции, метод контент-анализа.

Научная новизна работы обусловлена разработкой и обоснованием критериев для дифференциации смешанного и гибридного обучения. Теоретическая значимость исследования заключается в проведении глубокого сравнительного анализа данных форм обучения и выделении на основе разработанных критериев их отличительных характеристик.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть применены при реализации смешанного и гибридного обучения в образовательной среде.

Вопросами смешанного и гибридного обучения занимались такие зарубежные ученые, как Д. Бонк и С. Грэхем [2], Д. Гаррисон и Х. Канука [3], К. Кристенсен и М. Хорн [4]. Эта же проблема нашла свое отражение в отечественных научных трудах Н.В. Андреевой [5], М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Н.Д. Вьюн и И.П. Тихоновецкой [6], Ю.А. Малахова [7], Н.И. Улендеевой [8].

Впервые понятие **«смешанное обучение»** (blended learning) в своей работе под названием «Справочник по смешанному обучению» (“The Handbook of Blended Learning”) использовали Д. Бонк и С. Грэхем в 2006 году. Д. Бонк выдвинул тезис о том, что «смешанное обучение – это система обучения, основанная на синтезе очного обучения (face-to-face) и обучения при помощи компьютерных средств» [2] (перевод наш – *И. Л.*). Х. Стакер и М. Хорн развили исследование концепции смешанного обучения, представив его как образовательный подход, который сочетает традиционное обучение в аудитории с онлайн-обучением под руководством преподавателя [4]. Данное понятие было подвергнуто анализу российскими исследователями, которые определили смешанное обучение как образовательный метод, сочетающий элементы традиционного и онлайн-обучения, при этом студенты получают определенную степень автономии в выборе способа обучения, а также совмещают самостоятельное изучение материала в онлайн формате с работой в аудитории с преподавателем [5].

В целях достижения положительных результатов при смешанном формате обучения необходимо использовать цифровые образовательные ресурсы, что подразумевает применение различных систем управления обучением или виртуальных учебных сред для структурирования содержания обучения и организации взаимодействия между участниками образовательного процесса. Появление современных информационно-коммуникационных технологий, включая массовые открытые онлайн-курсы и электронные среды обучения, создало множество возможностей для организации действенной электронной составляющей смешанного обучения. Для обеспечения эффективного процесса смешанного обучения необходимо сосредоточиться на образовательных целях, а не на технологии. После определения основных целей необходимо выбрать наиболее подходящие информационные и коммуникационные технологии для улучшения процесса обучения. В контексте смешанного подхода к обучению студенты могут участвовать в онлайн-общении вне аудитории, дополняя более традиционные формы коммуникации. Использование информационных и коммуникационных технологий призвано облегчить взаимодействие и сотрудничество в рамках учебного сообщества. Использование внеаудиторной коммуникации и совместное выполнение различных задач способствуют развитию чувства общности и сплоченности студентов. Это впоследствии повышает уровень их вовлеченности в учебный процесс, а также их внутреннюю мотивацию к обучению.

Таким образом, рассмотрев существующие определения понятия «смешанное обучение», приходим к выводу, что смешанное обучение не является инновационной формой образовательного процесса, а представляет собой традиционную технологию его организации, некоторые компоненты которой осуществляются с использованием современных цифровых инструментов, онлайн-ресурсов и платформ с целью автоматизации деятельности преподавателя и повышения уровня вовлеченности студентов, но преимущество сохраняется за традиционным занятием. В частности, в контексте обучения в университете может быть автоматизирован процесс контроля. Для самостоятельной работы студентов в удобное для них время, а также с целью повышения эффективности учебного процесса на онлайн-платформах могут быть размещены видеообзоры, методические указания, тренажеры, учебные и дополнительные источники. Объем использования электронной информационно-образовательной среды зависит от поставленных преподавателем образовательных целей с учетом особенностей академической группы. Последовательное чередование традиционного обучения и применение компонентов электронного формата в аудитории, наряду с их **асинхронным** использованием, к примеру, в качестве контроля, характеризуют смешанный формат обучения.

Таким образом, можно констатировать, что смешанное обучение основывается на принципах последовательности, наглядности и методическом сопровождении. Основная цель смешанного обучения может быть определена как использование преимуществ электронного обучения в контексте традиционного аудиторного формата обучения. Модель смешанного обучения предполагает, что элемент электронного обучения является логическим дополнением к традиционному аудиторному компоненту. В рамках смешанного обучения компонент электронного обучения призван интенсифицировать и упростить учебный процесс с помощью передовых цифровых технологий. В то время как традиционные, аудиторные учебные занятия способствуют планомерному, аналитическому и практическому применению полученных знаний.

Прежде чем дать определение термину «**гибридное обучение**», следует отметить, что понятие «гибрид» в переводе с латинского «hibrida» означает «помесь». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегов определяет гибрид как «животное или растение, полученное в результате скрещивания генетически (по видам, линиям, породам, сортам) различающихся особей» [9]. В переносном значении слово «гибрид» определяет нечто новое, обладающее характеристиками двух или более различных объектов.

По определению Н.И. Улендеевой, гибридное обучение представляет собой формат, сочетающий в себе характеристики сразу нескольких форм организации обучения [8]. М.Е. Вайндорф-Сысоева определяет гибридное обучение как особую модель, объединяющую аудиторное и удаленное взаимодействие преподавателя и обучающихся в условиях одной образовательной среды как целостной системы [6].

Способность преподавателя обеспечивать преподавание в условиях использования цифровых технологий относится к главным составляющим гибридного обучения. Данная способность включает:

– обеспечение взаимодействия между обучающимися в аудитории и присутствующими онлайн-студентами;

– руководство процессом обучения студентов с опорой на учебные материалы;

– использование материалов электронного обучения и цифровых ресурсов;

– организацию оценивания деятельности офлайн и онлайн обучающихся.

Важно отметить, что гибридное обучение обладает следующими основными характерными особенностями:

– гибридный формат предусматривает проведение как лекционных, так и семинарских занятий;

– основной фокус учебного процесса смещается с преподавателя на совместную работу, такую как дискуссии и проработку практических заданий;

– гибридная аудитория оснащена передовым интерфейсом, в том числе камерой с автоматическим отслеживанием, что позволяет преподавателю общаться с онлайн-участниками в режиме реального времени, включая моменты его передвижения по аудитории;

– цифровые прикладные программы и приложения создают атмосферу единого информационного поля для онлайн-участников (к таковым инструментам также относятся микрофонные массивы, вращающиеся панели, интерактивные доски и онлайн-документы) и т. д.

Гибридное обучение позволяет взаимодействовать преподавателю в традиционной аудитории с частью студентов, находящейся в том же учебном пространстве, и частью студентов, участвующих в **синхронном** онлайн-подключении. Внедрение такого формата обучения требует создания специального помещения – гибридной аудитории. Профессионально оборудованная гибридная аудитория позволяет реализовать технические аспекты гибридного обучения. Данный формат обучения предусматривает специализированную методику для предоставления образовательного контента, тренировки навыков и проверки знаний. Формирование и функционирование гибридных учебных пространств требует создания и интеграции новых педагогических технологий и технических условий, отличающихся от традиционных.

Так, проанализировав значение самого понятия и характеристик гибридного обучения, целесообразно обозначить ***принципы*** его реализации:

1. *Принцип равенства образовательных возможностей.* Учебные заведения обязаны предоставлять своим студентам равнозначно качественные и доступные образовательные инструменты, независимо от предпочитаемого ими формата обучения. Преподаватели должны быть равно подготовлены и квалифицированы для преподавания как в очной, так и в цифровой среде. Образовательные программы и технологии должны быть структурированы таким образом, чтобы ими обеспечивались высокие стандарты качества обучения.

2. *Принцип взаимозависимости педагогической методологии и технологической реализации.* Эффективное образование в цифровой среде требует гармоничного сочетания педагогических методик и технологий с доступной технической инфраструктурой.

3. *Принцип доступности и удобства образовательных инструментов.* Решение для гибридной аудитории должно содержать доступный и удобный набор инструментов как для преподавателей, так и для студентов, способствуя интуитивному и простому подходу к обучению в цифровой среде.

4. *Принцип органичной интеграции цифровых решений.* При внедрении цифровых решений в образовательный процесс очень важно обеспечить органичное целостное интегрирование цифровой среды обучения.

5. *Принцип экономической конкурентоспособности гибридной аудитории.* Создаваемое и применяемое гибридное учебное пространство должно демонстрировать экономическую эффективность как в процессе формирования, так и в использовании, обеспечивая при этом высокую образовательную ценность и рентабельность для всех участников процесса.

На основе проведенного анализа, с уверенностью можно заключить, что **гибридное обучение является инновационной формой обучения**, пронизанной одновременно свойствами традиционного формата обучения и специфическими принципами электронного обучения. Гибридное обучение представляет собой уникальную форму, характеризующуюся созданием нового пространства, использованием соответствующей методологии и педагогического подхода. Этот формат обеспечивает разработку инновационных программ, не требующих привязки к месту обучения, при сохранении возможности обучения в аудитории образовательного учреждения.

Принимая во внимание вышесказанное, можно прийти к заключению о том, что в основе смешанного и гибридного форматов заложены общие компоненты – элементы традиционного и электронного обучения, соотношение которых и определяет форму организации образовательного процесса.

Если визуализировать представленные выше положения, то традиционное, смешанное и гибридное обучение, а также взаимодействие элементов традиционного и электронного обучения можно представить следующим образом (см. рис. 1):

1. Традиционный формат обучения не предусматривает интеграцию онлайн-ресурсов. Сама по себе организация учебной среды в традиционном формате осуществляется с незначительным числом вспомогательных средств в аудитории во время занятия. Преподаватель использует цифровое пространство и технологические гаджеты исключительно для представления учебного материа-

Таблица 1

Отличительные признаки смешанного и гибридного обучения

№ п/п	Дифференцирующий маркер	Смешанное обучение	Гибридное обучение
1.	Использование цифровой среды в ходе учебного занятия	Использование цифровых ресурсов на занятии может варьироваться в зависимости от целей занятия, предпочтений преподавателя и доступных технических возможностей. В некоторых случаях преподаватели могут использовать цифровые ресурсы интенсивно, например, демонстрируя мультимедийные презентации или проводя интерактивные онлайн-занятия. В других случаях цифровые ресурсы могут использоваться в меньшей степени, например, если занятие больше ориентировано на обсуждение и практические задания в аудитории. Технологии используются для поддержки аудиторного обучения, но не являются обязательными для каждого аспекта учебного процесса. При смешанном формате доля использования элементов электронного обучения гораздо < доли традиционного. Цифровая среда чаще используется асинхронно для самостоятельной работы студентов	Использование цифровой среды на занятии является обязательным. Это объясняется тем, что цифровые ресурсы интегрированы в процесс проведения занятия для обеспечения онлайн обучающихся равноценными образовательными возможностями. Такой формат обучения включает использование интерактивных учебных платформ, веб-конференций для дистанционного общения и совместной работы. В гибридном формате доля использования электронного обучения ≥ доле традиционного. Цифровая среда используется в большей степени синхронно для реализации всех аспектов обучения, сохраняя также все возможности асинхронного применения
2.	Место проведения учебного занятия	Учебные занятия проводятся в классической современной аудитории, по возможности оборудованной компьютером и проектором	Учебные занятия проводятся в гибридной аудитории оборудаванной необходимыми инструментами (проекционными экранами, камерами на преподавателя и общего вида, документ-камерой, монитором трибуны, микрофонными массивами, звукоуселением, ТВ-панелью и панелью управления и др.) для создания цифровой образова-тельной среды
3.	Присутствие обучающихся на занятии	Предполагается обязательное присутствие студентов, без возможности онлайн-подключения к аудиторному занятию синхронно	Предполагается обязательное присутствие на занятии либо офлайн в аудитории, либо синхронно онлайн посредством веб-платформ
4.	Методика работы	Смешанный формат основан на традиционных методах обучения, некоторые компоненты которого реализуются с помощью цифровых технологий. Дополнительные учебные материалы размещены на онлайн-платформах для более глубокого самостоятельного изучения учебного материала обучающимися в удобное для них время. Преподавателю необходимо периодически разрабатывать онлайн-контент, адаптируя его в соответствии с целями занятия, а также с учетом образовательных потребностей студентов	Методы преподавания и формы взаимодействия с обучающимися должны быть адаптированы к работе со студентами, занимающимися как в аудитории, так и онлайн. Преподавателю следует рассмотреть специализированную методику проведния гибридного занятия, а также совершенствовать компетенции в области применения цифровых технологий для системной работы с онлайн-контентом
5.	Организация учебного материала	Основной учебный материал представляется в аудитории, а дополнительный может быть организован на онлайн платформах для асинхронного использования, в зависимости от поставленных учебных целей и задач	Учебный материал тщательно продуман и организован для синхронного и асинхронного обучения, основанном на полной интеграции элементов традиционного и электронного обучения

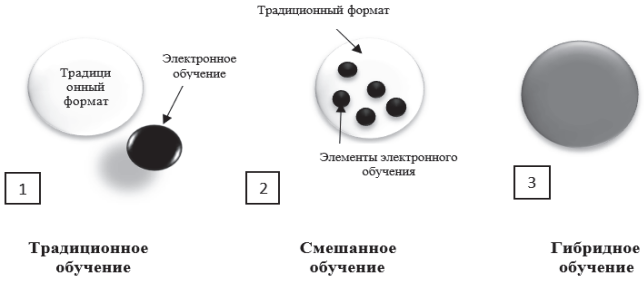


Рис. 1. Формы обучения и взаимодействие их элементов

ла и вовлечения обучающихся в рабочий процесс. Как правило, во время занятия прибегают к использованию компьютера и LCD-проектора. Этот подход можно считать консервативным, с акцентом на прямое взаимодействие преподавателя и студентов в условиях привычной аудитории.

2. Стандартный образовательный процесс на основе традиционной учебной среды, но с внедрением элементов виртуального пространства, интерактивных средств и платформ для интенсификации и упрощения педагогической деятельности в результате приводит к возникновению смешанного обучения. Смешанное обучение сочетает в себе очное преподавание с дополнительным применением онлайн-компонентов (синхронное) и вне аудитории (асинхронное), что позволяет использовать лучшие практики обоих миров очного и онлайн-обучения. Преподаватели могут применять онлайн-курсы, цифровые учебные материалы и интерактивные платформы для предоставления дополнительной информации и заданий, а также осуществления контроля. Это не только увеличивает доступность материалов, но и способствует более гибкому и персонализированному подходу к обучению.

3. Гибридное обучение представляет собой принципиально новый образовательный процесс в гибридной аудитории с использованием интерактивных технологий и определенных алгоритмов работы. Это полная интеграция, симбиоз традиционного и электронного обучения, порождающий новый формат педагогического взаимодействия, все компоненты которого тесно переплетены между собой.

Таким образом, уточнив понятия «гибридное» и «смешанное» обучение, конкретизировав основные их компоненты и изучив специфические особенности применения гибридного обучения, мы можем определить их отличительные признаки по 5 дифференцирующим маркерам: использование цифровой среды в ходе учебного занятия; место проведения учебного занятия; присутствие обучающихся на занятии; методика работы; организация учебного материала (см. табл. 1).

В ходе проведенного исследования было установлено, что смешанное и гибридное обучение являются различными формами обучения, обладающими определенными отличительными характеристиками и принципами реализации. Пять диффренцирующих маркеров, выделенных в результате проведенного анализа, позволяют четко определить специфику этих форм обучения, что имеет существенное значение для педагогической практики, а именно – результаты исследования могут быть использованы в процессе разработки педагогической технологии организации гибридного обучения в образовательной среде вуза.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023), ст. 16 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Bonk C.J., Graham C.R. *Handbook of blended learning*: Global Perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006.
3. Гаррисон Д.Р., Канука Х. Смешанное обучение: раскрытие его преобразующего потенциала в высшем образовании. *Интернет и высшее образование*. 2004; № 7 (2): 95–105.
4. Кристенсен К., Хорн М. *Смешанное обучение разрушительно? Введение в теорию гибридов.* Институт Клейтона Кристенсена, 2013.
5. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. *Шаг школы в смешанное обучение*. Москва: Буки Веди, 2016.
6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 2: 1.
7. Малахова Ю.А. Гибридное образование: возможности и перспективы развития. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2023; № 2 (95): 240–244.
8. Улендеева Н.И. Гибридное обучение как вызов к организации современного образовательного процесса. *Вестник Самарского юридического института.* 2023; № 3 (54): 100–107.
9. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, 2020.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 25.12.2023), st. 16 (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.05.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Bonk C.J., Graham C.R. *Handbook of blended learning*: Global Perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006.
3. Garrison D.R., Kanuka H. Smeshannoe obuchenie: raskrytie ego preobrazuyuschego potenciala v vysshem obrazovanii. *Internet i vysshee obrazovanie*. 2004; № 7 (2): 95-105.
4. Kristensen K., Horn M. *Smeshannoe obuchenie razrushitel'no? Vvedenie v teoriyu gibridov.* Institut Klejtona Kristensena, 2013.
5. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie*. Moskva: Buki Vedi, 2016.
6. Vajndorf-Sysoeva M.E., Tihonoveckaya I.P., V'yun N.D. «Cifrovoj forsajt» – obrazovatel'naya praktika s konstruktorom kollektivnoj raboty v usloviyah gibridnogo obucheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 2: 1.
7. Malahova Yu.A. Gibridnoe obrazovanie: vozmozhnosti i perspektivy razvitiya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2023; № 2 (95): 240-244.
8. Ulendeeva N.I. Gibridnoe obuchenie kak vyzov k organizacii sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta.* 2023; № 3 (54): 100-107.
9. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2020.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 378.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-253-256

Koryakovtsev D.A., *Head of Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kda_025025@mail.ru*
Levchenko A.A., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
Prokhorov K.A., *Cand. of Sciences (Law), Deputy Head of Department, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ugra-67-77@yandex.ru*

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF POLICE OFFICERS. The article discusses topical problems of introducing educational training into the educational process of police officers. In modern conditions, the task of education stands out as one of the most significant and timely, its solution in the study is implemented through the methods of educational training. The essence and content of educational training is revealed in relation to the education system in law enforcement. Educative learning is considered as a process that ensures the achievement of a close relationship between the acquisition of knowledge, skills, and the formation of personal and professional qualities, humanistic value orientations and social needs by students. The work highlights conditions that should be provided by the teaching staff in the implementation of educational training. The researchers name requirements for the personality of the teacher to perform educational tasks. Modern pedagogical approaches that implement methods of educational training are highlighted, as well as technological features of the use of such methods in educational training in relation to law enforcement activities are disclosed. As conclusions the authors propose recommendations for effective application of pedagogical techniques in educational activities.

Key words: **process of education, educational training, police officers, humanistic values, social needs, pedagogical approaches, methods of educational training**

Д.А. Коряковцев, *нач. каф., Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, E-mail: kda_025025@mail.ru*
А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
К.А. Прохоров, *канд. юрид. наук, зам. нач. каф., Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Москва, E-mail: ugra-67-77@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы внедрения воспитывающего обучения в образовательный процесс сотрудников полиции. В современных условиях задача воспитания выделяется в одну из значимых и своевременных, ее решение в исследовании реализуется через методы воспитывающего обучения. Сущность и содержание воспитывающего обучения раскрывается применительно к системе образования в правоохранительной деятельности. Воспитывающее обучение рассматривается как процесс, обеспечивающий достижение тесной взаимосвязи между приобретением обучающимися знаний, умений, навыков и формированием личностно-профессиональных качеств, гуманистических ценностных ориентаций и социальных потребностей. Выделяются условия, которые должны обеспечить профессорско-преподавательский состав при реализации воспитывающего обучения. Обосновываются требования к личности преподавателя для выполнения воспитательных задач в ходе обучения. Выделяются современные педагогические подходы, которые реализуют методы воспитывающего обучения, а также раскрыты технологические особенности применения таких методов в воспитывающем обучении применительно к правоохранительной деятельности. В качестве выводов предложены рекомендации для эффективного применения педагогических приемов в образовательной деятельности.

Ключевые слова: **процесс воспитания, воспитывающее обучение, сотрудники полиции, гуманистические ценности, социальные потребности, педагогические подходы, методы воспитывающего обучения**

В современном мире роль полиции в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности остается неизменно важной. При этом для эффективного выполнения своих служебных обязанностей сотрудникам полиции необходимо иметь не только определенный набор знаний, умений и навыков, но и обладать такими качествами, как патриотизм, гуманизм, справедливость, иметь духовно-нравственные ценности, чего невозможно достичь без высокого уровня воспитанности.

В работе основным направлением активизации воспитательного процесса выделяется воспитывающее обучение, которое обеспечивает органическую связь между обучением и воспитанием, что определяет актуальность данной статьи.

Цель исследования: выявить особенности реализации воспитывающего обучения в образовательном процессе сотрудников полиции.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность и содержание воспитывающего обучения в современных условиях.

2. Выявить особенности воспитывающего обучения в образовательном процессе сотрудников полиции.

3. Определить педагогические подходы и методы, применяемые в воспитывающем обучении.

4. Предложить рекомендации по реализации воспитывающего обучения в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России.

Научная новизна**:** уточнена сущность и содержание воспитывающего обучения в правоохранительных органах; выявлены условия реализации воспитывающего обучения; определена роль и значение профессорско-преподавательского состава в реализации воспитывающего обучения; раскрыты инновационные подходы, реализующие методы воспитывающего обучения.

Теоретическая значимость: предложенная концепция развивает представления о способах повышения качества учебно-воспитательного процесса; выявленные теоретические положения расширяют возможности реализации инновационных подходов к воспитывающему обучению.

Практическая значимость состоит в разработке рекомендаций по реализации воспитывающего обучения в образовательной системе правоохранительных органов.

Общепринято, что воспитание и обучение неразрывно связаны между собой и реализуются в своем единстве и взаимозависимости. Обучение сотрудников полиции в образовательных организациях высшего образования осуществляется в соответствии с рабочими программами учебных дисциплин, реализуемыми в форме лекций, семинаров, практических занятий и других форм обучения, с определенным количеством часов и по утвержденному плану, что позволяет структурировать учебный процесс и спрогнозировать ожидаемый результат [1, с. 145].

Воспитательный процесс в образовательных организациях МВД России реализуется как во внеучебное, так и в учебное время в соответствии с календарным планом воспитательной работы и рабочей программой и формирует:

– чувство патриотизма, стремления к овладению профессией сотрудника полиции, готовности к защите Отечества;

– дисциплинированности и исполнительности чувства служебного долга, чести и достоинства;

– профессиональных качеств, необходимых сотрудникам полиции для выполнения оперативно-служебных задач;

– трудолюбия, добросовестного отношения к образованию и стремления в совершенстве овладеть специальностью;

– общей культуры и высоких морально-нравственных качеств.

В то же время в процессе проведения учебных занятий методика воспитания требует уточнения и конкретизации с учетом современных социально-культурных условий, которые реализуют наставники, кураторы и сотрудники воспитательного отдела [2, с. 147].

На наш взгляд, воспитание будущих сотрудников полиции должно состоять из комплекса мероприятий, при этом охватывая как учебное, так и внеучебное время. Для организации воспитательного процесса в ходе учебных занятий в наибольшей мере, на наш взгляд, подходит воспитывающее обучение, включающее воспитание в ходе проведения занятий, что является важным дополнением к общей воспитательной работе с обучающимися.

Сама идея воспитывающего обучения не нова и неоднократно обсуждалась в педагогике. Приоритет в научном осмыслении идеи принадлежит немецкому педагогу И.Ф. Гербарту, который утверждал: «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств». В то же время ввиду ограниченности педагогических изысканий Гербарт не мог до конца развить диалектику взаимоотношений между воспитанием и обучением, рассматривая обучение лишь как средство воспитания [3, с. 13].

Историко-педагогический анализ свидетельствует, что в нашей стране реализация воспитательного потенциала обучения рассматривалась И.И. Бецкой, Н.И. Новиковым, А.А. Прокопович-Антонским, А.П. Куниciным, И.М. Ястребцовым, П.Г. Редкиным, П.Д. Юркевичем, С.С. Гогоцким и др.

Целенаправленная разработка научных основ воспитывающего обучения проявлялась в деятельности Н.И. Пирогова, который писал: «Наука нужна не для одного только приобретения сведений, в ней кроется, иногда глубоко, и потому для поверхностного знания незаметно, другой важный элемент – воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести». Придавая большое значение воспитывающему обучению, К.Д. Ушинский отмечал, что учение есть могущественнейший орган воспитания, а Н.Г. Чернышевский отмечал, что научное образование не только даёт знания и развивает ум, но и воспитывает благородные чувства у человека.

В современной отечественной педагогике проблемы воспитывающего обучения исследовались в работах Э.И. Моносзона, Х.Й. Лийметс, Б.Т. Лихачева, В.М. Коротова, И.Я. Лернер, В.В. Краевского, И. Васильевой, Я.С. Турбовской, Л.Я. Зориной, О.В. Заславской, Л.Н. Худяковой и другими учеными, что подтверждает актуальность данной идеи [4, с. 158].

Обратим внимание на критику данного подхода, которая в большей мере направлена на отдельные некорректно сформулированные и не имеющие практической значимости методы, что, на наш взгляд, не снижает значения поиска методов и приемов внедрения воспитывающего обучения в образовательный процесс.

Из анализа проведенных исследований различных авторов можно выделить, что воспитывающее обучение представляет собой процесс, при котором достигается тесная взаимосвязь между приобретением обучающимися знаний, умений, навыков и формированием личностно-профессиональных качеств, гуманистических ценностных ориентаций и социальных потребностей.

Реализовывать воспитывающее обучение необходимо исходя из специфики и направления образовательной деятельности, индивидуальных особенностей обучающихся, содержания рабочих программ учебных дисциплин, а также других факторов, влияющих на условия реализации процесса воспитания. При этом стоит учитывать, что внедрение воспитывающего обучения в образовательный процесс сотрудников полиции требует учета его содержания в рабочих учебных программах дисциплин и корректировки методов обучения, что, в свою очередь, требует дополнительных ресурсов и высокой компетентности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций.

Преподаватель для эффективной реализации воспитывающего обучения должен соблюдать определенные условия:

– четко выделять цели обучения и воспитания при проведении занятия;

– сосредотачивать внимание обучающихся на качестве их воспитанности при рассмотрении, обсуждении, закреплении учебного материала;

– в полной мере раскрывать свой научный, нравственный и духовный потенциал;

– постоянно поддерживать интерес обучающихся к учебному материалу;

– объективно оценивать деятельность каждого обучающегося в учебно-воспитательном процессе;

– создавать условия для внешнего и внутреннего стимулирования при выполнении учебных и воспитательных задач;

– формировать социально значимую и общественную направленность личности.

В случае затруднения выполнения обучающимися заданий оптимальным методом оказания помощи является образцовая демонстрация преподавателем правильного выполнения рассматриваемого задания, показывающая личностное отношение к данному виду деятельности. Этот прием повышает статус преподавателя, уровень доверия к нему, а также является хорошим воспитательным элементом.

При отсутствии интереса со стороны некоторых обучающихся к усвоению учебного материала преподавателю необходимо адаптировать план проведения занятий, применив индивидуальный подход к обучению с использованием различных методик, создавая интерес и мотивацию со стороны курсантов.

Внедрение воспитывающего обучения в образовательный процесс при подготовке будущих сотрудников полиции является сложной и многоуровневой задачей. В ходе проведения таких занятий формируется профессиональное сознание обучающихся, приобретаются определенные привычки поведения в обществе, формируются личностно-профессиональные качества [5, с. 135].

При оптимально подобранных подходах и методах к воспитывающему обучению вышеуказанные процессы способны сформировать честного, добросовестного, мужественного, справедливого человека, способного полностью соответствовать должности сотрудника полиции, с честью выполняющего свои должностные обязанности.

Воспитывающее обучение наиболее эффективно реализуется при использовании активных методов, которые содержатся в таких подходах, как:

– деятельностный подход, представляющий собой обучение, при котором обучающиеся получают знания не в готовом виде, а в ходе осознания содержания и форм учебной деятельности самостоятельно, что позволяет расширить спектр учебных знаний, умений и навыков, а также приобрести новые социально значимые потребности, так как освоение новых видов деятельности формирует новые потребности, что является воспитательной задачей;

– ценностно-ориентированный подход, определяющий организацию и реализацию образовательного процесса, получения и использования полученных результатов с позиции определенных ценностей, имея главное направление на формирование общей системы ценностей личности обучающегося. Такой подход к обучению позволяет актуализировать общественно полезные ценности в структуре личности курсантов, что способствует формированию гуманистических качеств и черт, определяющих отношение к деятельности и поведение человека;

– дифференцированный подход, представляющий собой специализацию образовательного процесса, основанную на разделении учебной группы на подгруппы с учётом особенностей обучающихся, уровня их подготовки, предпочтений в способах усвоения материала, изменении сложности заданий с учетом познавательный интересов данной подгруппы для определения вида и содержания образовательных задач;

– компетентностный подход, предполагающий усвоение обучающимися знаний, умений и навыков в общей совокупности, а не по отдельности друг от друга, имея главной задачей мотивацию обучающихся на проявление инициативы и самостоятельности в постоянном профессиональном совершенствовании, что также является задачей воспитания;

– синергетический подход, строящийся на основе организации самостоятельных учебных действий обучающихся, реализующий процессы самоорганизации, включающий такие компоненты этого подхода, как аттрактор (направление изменений), фрактал (принцип подобия), точки бифуркации (момента изменений), неспецифические педагогические воздействия (личностно ориентированные), делающий основной акцент на самообучении, самоорганизации, саморазвитии и самовоспитании;

– контекстный подход, предполагающий последовательное развитие личности обучающегося с ориентиром на его дальнейшую профессию, реализуемое посредством постепенного обогащения образовательного процесса элементами профессиональной деятельности [6, с. 43];

– коммуникативный подход, представляющий собой обмен учебной информации в процессе речевого взаимодействия с другими участниками учебно-воспитательного процесса, что может реализоваться как при парной, так и при групповой работе. Данный подход вырабатывает способность осуществлять коммуникацию с оппонентами, используя наиболее рациональную систему языковых и речевых норм, вызывая доверие, уважение и эмпатию у всех участников образовательного процесса;

– адаптивный подход, позволяющий персонализировать образовательный процесс под потребность каждого обучающегося, в том числе с применением электронной образовательной среды, которая позволяет реализовывать задачи учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями, располагаемым временем и формой усвоения учебного материала;

– аксиологический подход, акцентирующий внимание обучающихся на жизненных ценностях и их роли в образовательном процессе, выделяя их приоритетное место в формировании личности, делая акцент на отношение к миру, другим людям и деятельности, а также формируя социально значимые и общественно полезные ценностные ориентации;

– индивидуальный подход, представляющий собой учет особенностей курсантов в ходе образовательного процесса, таких как личные интересы, предыдущий опыт, психологические особенности и другие факторы, влияющие на формирование личности, что позволяет организовывать учебно-воспитательный процесс на личностно ориентированной основе;

– проблемный подход, преобразующий традиционное обучение на основе продуктивной, поисковой деятельности обучающихся, которая в ходе образовательного процесса инициирует свои способности к получению нового опыта, при этом целью данного подхода является подготовка обучающихся к освоению нового опыта самостоятельно. Данный подход реализуется путем создания нестандартных условий, постановки и решения проблемных задач, ситуаций, проектов;

– развивающий подход, представляющий собой не только передачу знаний в ходе образовательного процесса, но и развитие обучающихся во всех аспектах их личности, формируя эмоциональные, интеллектуальные, творческие, социальные и нравственные, профессиональные и другие способности и качества, тем самым обеспечивая всестороннее и гармоничное развитие их личности;

– интегративный подход, представляющий собой объединение учебного материала близких по содержанию дисциплин для создания общих системных знаний, умений и навыков в изучаемой области, при этом формируя целостное мировоззрение обучающихся. Интеграция должна быть не только с темами данной дисциплины, смежными дисциплинами и областями наук, касающихся учебно-воспитательного процесса, но с особенностями систем образования зарубежных стран, имеющих положительный опыт в обучении и воспитании;

– проектный подход, содержащий в своей основе проектирование профессиональной деятельности как один из компонентов практической подготовки к будущей высокоэффективной работе, что позволяет реализовывать как учебные, так и воспитательные цели. Данный подход ориентирован на изменение, модернизацию, усовершенствование традиционного образования, в том числе и с применением инновационных образовательных технологий;

– ситуационно-средовой подход, позволяющий проектировать личностно-развивающие образовательные системы, учитывающие средовые факторы (условия организации учебно-воспитательного процесса) и ситуативные механизмы развития личности обучающихся (методы и формы обучения и воспитания).

Все вышеуказанные подходы реализуются в учебно-воспитательном процессе и предлагают формы, методы обучения и воспитания в контексте будущей профессии, связывая теоретический материал с практической деятельностью, говоря применительно воспитывающего обучения, позволяют тесно связать сформированные качества личности в ходе обучения с их последующей реализацией в служебной деятельности сотрудников полиции.

Выбор наиболее оптимальных подходов и методов, применяемых к воспитывающему обучению, во многом зависит от условий его применения, представляющих собой категорию обучающихся, специальность, сроки обучения, содержания рабочих учебных программ дисциплин и множество других факторов.

При этом выделим технологические особенности применения таких методов в воспитывающем обучении применительно к правоохранительной деятельности:

– учебные задачи ставятся обучающимся как оперативно-служебные, по своей форме моделирующие реальную служебную деятельность, содержащие данные о преступнике, оперативную обстановку, расстановку нарядов, составление оперативных и служебных приказов и распоряжений;

– постановка проблемной ситуации на занятиях строится с учетом замысла решаемой оперативно-служебной или служебно-боевой задачи, исключая возможность двоякого толкования, при этом обучающиеся находятся в новых для себя условиях применения теоретических знаний на практике, в постоянно меняющейся обстановке;

– вводные ситуации излагаются преподавателем так, чтобы в них было краткое, но содержательное изложение проблемной ситуации, которая должная быть решена к определенному сроку, и содержание которой побуждает познавательную потребность решать реальную профессиональную проблему.

Отдельно стоит отметить преимущество инновационных методов при реализации воспитывающего обучения, таких как:

– обеспечение последовательности и системности в учебно-воспитательном процессе;

– раскрытие актуальности при изложении содержания учебного материала;

– создание сценариев профессиональной деятельности специалиста;

– овладение должностными обязанностями и функциями;

– усвоение поведенческих и ролевых действий;

– удовлетворение личностных и профессиональных потребностей;

– отработка навыков прогнозирования последствий принимаемых решений.

Современные подходы, реализующие воспитывающие обучение, могут применяться в ходе проведения лекций, семинаров, практических занятий, а также в любых других формах проведения занятий. Для повышения эффективности воспитывающего обучения рекомендуется применять различные подходы комплексно, выбирая наиболее оптимальные пути их реализации, при этом внедряя

воспитывающее обучение в образовательный процесс. Следует учитывать, что ключевым фактором в любом обучении играет не подход, а сам преподаватель.

Успешная реализация воспитывающего обучения во многом зависит от личности преподавателя, при этом важным фактором является не только то, что делает преподаватель, но и то, какой его взгляд на мир, каковы его ценности, идеалы, его стремление к развитию и познанию нового.

Также важную роль играет отношение преподавателя к курсантам и к своей профессиональной деятельности. Существует множество примеров, когда обучающиеся становятся великими учеными либо достигают высот во множестве значимых направлений деятельности благодаря именно преподавателям, которые смогли повлиять на личность, задав социально значимый вектор стремлений и достижений.

Преподавателю необходимо стремиться к созданию доверительных отношений с учебной группой, привлечь внимание к своей личности, стать примером и образцом для подражания в научной и учебной деятельности, демонстрировать свое положительное отношение к профессиональной деятельности, раскрыть и представить будущую профессию обучающихся как важное, почетное и значимое направление деятельности. Сформировать у обучающихся желание быть лучшими в своей профессии, стремиться к постоянному развитию [7, с. 172].

В ходе реализации воспитывающего обучения преподаватель должен создавать постоянную обратную связь с обучающимися, при этом поддерживая контакт как во время занятия, так и во внеучебное время, помогая готовиться к занятиям и предлагая новые источники информации, а также ресурсы электронной образовательной среды. Оказание любой помощи формирует круг доверия и уверенности обучающегося в преподавателе.

Для формирования у курсантов положительных эмоций, уважения и преданности профессии необходимо проводить связь будущей службы в правоохранительной системе с реальными людьми, совершившими подвиги при выполнении служебной деятельности. В пример стоит приводить как исторические факты, так и рассказывать о героях наших дней, проявляющих мужество и отвагу в ходе участия в специальной военной операции, подчеркивая значимость таких поступков для нашей страны.

На плечах профессорско-преподавательского состава образовательных организаций лежит большая ответственность по воспитанию подрастающего поколения, это касается не только сотрудников правоохранительных органов, но и представителей любых других профессий в целом, формируя тем самым здоровое общество с высоким чувством патриотизма, любви к Родине, традиционными ценностями, развитым чувством долга перед семьей, обществом и государством.

Таким образом, в статье уточнены сущность и содержание воспитывающего обучения в современных условиях, выявлены особенности внедрения воспитывающего обучения в образовательный процесс будущих сотрудников полиции, определены педагогические подходы и методы, применяемые в воспитывающем обучении, а также предложены рекомендации по реализации воспитывающего обучения в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России.

Отдельно выделена приоритетная значимость уровня подготовки профессорско-преподавательского состава кафедр и их вовлеченность в образовательный процесс, при этом в качестве рекомендаций преподавателям предлагается следующее:

– при реализации воспитывающего обучения стремиться к развитию нравственно-социальными качеств, обладать универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями;

– в своей деятельности реализовывать личностно ориентированное общение, реализовывать инновационные подходы, приводить примеры социально значимых и общественно полезных качеств сотрудника полиции, реализуемых в профессиональной деятельности;

– на практических занятиях воспитывающее обучение строить на примерах положительного опыта решения профессиональных задач.

Библиографический список

1. Новиков В.Н., Рудаев С.А. Реализация технологий воспитывающего обучения в образовательном процессе современного высшего военно-учебного заведения Военная академия РВСН имени Петра Великого. *Человеческий капитал*. 2022; № 1 (157): 145–153.
2. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 14-2: 147–149.
3. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Перевод с немецкого. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940; Т. 1.
4. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе сотрудников правоохранительных органов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 157–159.
5. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Проблемы интеграции компетентностного и традиционного подходов в учебно-воспитательном процессе дисциплин тактико-специальной подготовки: *Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки*: сборник статей V Международной научно-методической конференции. 2020: 132–136.
6. Левченко А.А. Контекстный подход к обучению при подготовке сотрудников полиции к выполнению оперативно-служебных задач. *Полицейская и следственная деятельность*. 2023; № 1: 42–48.
7. Кладова И.С., Кравец Е.А. Методика воспитывающего урока. *Молодой ученый*. 2022; № 7 (402): 170–173.

References

1. Novikov V.N., Rudaev S.A. Realizaciya tehnologij vospityvayuschego obucheniya v obrazovatel'nom processe sovremennogo vysshego voenno-uchebnogo zavedeniya Voennaya akademiya RVSN imeni Petra Velikogo. *Chelovecheskij kapital*. 2022; № 1 (157): 145-153.
2. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; № 14-2: 147-149.
3. Gerbart I.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Perevod s nemeckogo. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1940; T. 1.
4. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.
5. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Problemy integracii kompetentnostnogo i tradicionnogo podhodov v uchebno-vospitatel'nom processe disciplin taktiko-special'noj podgotovki: *Aktual'nye problemy ognevoj, taktiko-special'noj i professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki*: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2020: 132-136.
6. Levchenko A.A. Kontekstnyj podhod k obucheniyu pri podgotovke sotrudnikov policii k vypolneniyu operativno-sluzhebnyh zadach. *Policejskaya i sledstvennaya deyatel'nost'*. 2023; № 1: 42-48.
7. Kladova I.S., Kravec E.A. Metodika vospityvayuschego uroka. *Molodoj uchenyj*. 2022; № 7 (402): 170-173.

Статья поступила в редакцию 29.06.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-256-260

***Li Ji**, postgraduate, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 565907140@qq.com*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF MORAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHINA. The article studies psychological and pedagogical aspects of moral education for high school students in Chinese schools. Special attention is given to analyzing how the process of nurturing moral values, which are a priority in China's educational system, is implemented within the school curriculum. The article discusses both traditional approaches based on Confucian teachings about respect for elders and family values, as well as modern trends in updating these moral orientations. The objective of the study is to determine how methods and forms of ethical education contribute to the development of students' personalities and how they impact upon the social development of society. The research is based on the use of analytical review methods, comparative analysis, and qualitative research of educational practices. The findings indicate the key role of moral values in the educational process, which not only shape the moral aspects of students' behavior but also contribute to strengthening social stability. The conclusions of the study underscore the need to integrate updated moral values into curricula to keep pace with modern educational requirements and social expectations.

Key words: **education in China, moral values, pedagogical approaches, high school students, traditions and upbringing**

***Ли Цзи**, аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: 565907140@qq.com*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В КИТАЕ

Статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов нравственного воспитания учащихся старших классов в китайских школах. Особое внимание уделено анализу того, как в рамках школьной программы реализуется процесс воспитания нравственных ценностей, которые являются приоритетом в образовательной системе Китая. В статье обсуждаются как традиционные подходы, базирующиеся на конфуцианских учениях о почитании старших и семейных ценностях, так и современные тенденции к обновлению этих нравственных ориентиров. Цель данной работы заключается в том, чтобы определить, как методы и формы нравственного воспитания способствуют формированию личности учеников и как они влияют на социальное развитие общества. Исследование основывается на использовании методов аналитического обзора, сравнительного анализа и качественного исследования педагогических практик. Результаты исследования указывают на ключевую роль нравственных ценностей в образовательном процессе, которые не только формируют моральные аспекты поведения учащихся, но и способствуют укреплению социальной стабильности. Выводы работы подчеркивают необходимость интеграции обновленных нравственных ценностей в учебные программы для поддержания соответствия современным образовательным требованиям и социальным ожиданиям.

Ключевые слова: **образование в Китае, нравственные ценности, педагогические подходы, старшеклассники, традиции и воспитание**

В современном мире духовно-нравственное развитие играет решающую роль в обществе, так как оно направлено на укрепление морально-этических приоритетов, способствующих творческому росту, инициативности и культурному прогрессу. Правильная организация образовательного и воспитательного процессов является ключевой для формирования у молодого поколения устойчивых духовно-нравственных ценностей. В этом состоит актуальность представленной статьи.

В КНР, как и во многих других странах, особое внимание уделяется воспитанию нравственности среди молодежи. Это объясняется тем, что нравственные ценности считаются основой для развития личности и важным элементом социальной стабильности и гармонии. Они формируют основные принципы поведения, устанавливают этические стандарты и моральные ориентиры, которые регулируют поведение людей в обществе [1].

Нравственное воспитание играет критическую роль в развитии устойчивых и сбалансированных обществ, особенно в условиях глобализации и культурных изменений. В Китае, стране с глубокими традиционными ценностями, формирование нравственных качеств у молодежи имеет не только образовательное, но и стратегическое значение. Это обусловлено стремлением сохранить национальную идентичность и способствовать социальной гармонии в условиях быстрой модернизации и интеграции в мировое сообщество. Нравственное воспитание способствует формированию таких качеств, как честность, ответственность, уважение к старшим и коллективизм, которые являются неотъемлемыми аспектами китайской культурной доктрины.

Изучение нравственного воспитания учащихся в КНР особенно актуально в свете социально-экономических трансформаций, которые испытывает страна. С усилением фокуса на образовательные реформы, акцентирующие внимание на глобальную конкурентоспособность, необходим баланс между достижением академических успехов и воспитанием полноценной личности. Нравственное воспитание не только способствует индивидуальному развитию учащихся, но и играет важную роль в укреплении социальной стабильности, что особенно важно в условиях быстрого экономического роста и социальных изменений.

Целью данной работы является всесторонний анализ процессов формирования и применения нравственных ценностей среди учащихся старших классов в Китае. Исследование направлено на выявление и оценку различных педагогических и психологических подходов, используемых для воспитания, а также определение их эффективности и влияния на личностное развитие учащихся.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Проанализировать текущие методики нравственного воспитания в китайских школах.
2. Оценить воздействие этих методик на формирование личностных качеств учащихся.
3. Сопоставить полученные данные с существующими теоретическими моделями нравственного развития.
4. Изучить влияние современных технологий на нравственное развитие учащихся.
5. Определить наиболее успешные подходы и методы нравственного воспитания в культурно разнообразных классах.

Новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к изучению нравственного воспитания, включающем анализ традиционных и современных педагогических практик в Китае. В ходе исследования выявлены неизвестные ранее аспекты влияния современных технологий на нравственное развитие учащихся, а также разработаны рекомендации по адаптации методик нравственного воспитания к культурно разнообразным классам. Это позволяет предложить новые решения для улучшения нравственного воспитания, соответствующие современным образовательным и социальным требованиям.

Исторически нравственное воспитание в Китае всегда основывалось на конфуцианских учениях, подчеркивающих важность семейных ценностей, уважения к старшим и коллективизма. Однако с течением времени появились новые подходы и методы, адаптированные к современным реалиям. Эволюция взглядов на нравственное воспитание отражает переход от традиционных к инновационным методикам, включающим использование современных технологий и интерактивных форм обучения. Несмотря на значительное количество исследований, в научной литературе остается ряд аспектов, требующих дополнительного анализа, таких как влияние современных технологий и адаптация методик к культурно разнообразным классам.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении научного понимания методов и подходов к нравственному воспитанию в китайских школах. Выявленные в ходе исследования новые связи и зависимости углубляют существующие теории нравственного развития и педагогики. Практическая значимость проявляется в возможности применения результатов исследования для разработки и внедрения более эффективных программ нравственного воспитания, адаптированных к культурным и социальным условиям современной Китая. Конкретные рекомендации, сформулированные на основе данных исследования, могут быть использованы для улучшения образовательных практик и достижения лучших результатов в нравственном воспитании учащихся.

Методологическая основа исследования включает анализ, сравнение, принятие решений и логическое рассуждение. Использование этих методов позволяет комплексно исследовать проблему нравственного воспитания и разработать практические рекомендации для улучшения образовательных программ. В настоящем исследовании активно использовались работы известных ученых В.В. Потыкайло, Чжу Лицюня и Чжан Цзюньны, которые внесли значительный вклад в изучение психолого-педагогических аспектов нравственного воспитания в образовательной системе Китая.

В.В. Потыкайло – российский ученый, специализирующийся на вопросах педагогики и психологии образования, автор многочисленных работ, посвященных методам и стратегиям воспитания в школьной среде. Одной из его заметных работ является монография «Системные подходы в педагогической практике», где он анализирует, как различные педагогические системы могут быть адаптированы для улучшения нравственного воспитания в современной школе. Потыкайло применяет сравнительный анализ и методы кейс-стади для оценки эффективности образовательных стратегий в разных культурных контекстах [2].

Чжу Лицюнь, известный китайский педагог, исследует влияние традиционных конфуцианских учений на современное образование. Его ключевая публикация «Конфуцианство в современной образовательной системе Китая» исследует, как древние принципы могут быть интегрированы в учебные планы для формирования характера и нравственности учащихся. Чжу использует методы исторического анализа и интерпретативного подхода для изучения динамики между традиционными ценностями и современными образовательными требованиями. [3].

Чжан Цзюньна, ученый из Китая, специализируется на разработке образовательных программ, направленных на укрепление нравственного воспитания в школах. Ее работа «Инновационные методы нравственного воспитания в китайской школьной системе» описывает, как новые образовательные технологии и интерактивные методы обучения могут быть использованы для более результативного воспитания учащихся. Чжан акцентирует внимание на важности применения игровых техник и цифровых ресурсов для привлечения интереса учащихся и улучшения понимания и принятия нравственных стандартов [4].

Названные научные работы способствуют развитию методологической базы для практического применения нравственного воспитания, делая акцент на культурные, психологические и технологические аспекты в образовании. Их подходы и техники предоставляют ценные уроки и рекомендации для образовательных учреждений, стремящихся формировать всесторонне развитую личность.

Существенную роль в передаче и укреплении традиционных китайских ценностей играет школьное образование. В китайской культуре особое значение придается семейным ценностям, коллективизму, уважению к старшим и соблюдению традиций. Эти аспекты культуры являются фундаментальными и начинают внедряться в сознание учащихся с самых ранних этапов их образования. Школы используют различные методы и техники для обучения этих ценностей, включая классическое конфуцианское обучение, дискуссии, ролевые игры, а также интеграцию нравственного воспитания в академические предметы [5].

Результативность таких подходов подтверждается не только устойчивым культурным развитием, но и глубоким пониманием старшеклассниками своей роли в обществе и способности к саморефлексии и саморазвитию, что позволяет молодому поколению не только усваивать традиционные знания, но и критически

оценивать современные вызовы, адаптируя нравственные принципы к изменяющимся социальным условиям.

В китайских школах большое значение придается этическому воспитанию учащихся, в процессе которого учителя активно участвуют в формировании и укреплении нравственных ценностей. Для достижения этих целей преподаватели применяют разнообразные образовательные методы, включая организацию бесед, дискуссий, ролевых игр и других интерактивных форм обучения. Основная задача педагогов состоит в том, чтобы помочь студентам осмыслить значимость этических стандартов и принципов, а также научить их эффективно применять полученные знания в повседневной жизни [6].

Одним из ключевых аспектов воспитательного процесса является демонстрация учителями примерного поведения. Педагоги стремятся служить образцом этичности, достоинства и ответственности в своих действиях и решениях, что играет важную роль в процессе усвоения учащимися нравственных ориентиров. Такой подход способствует более глубокому пониманию и внедрению учебных принципов, которые ученики перенимают через взаимодействие с педагогами.

В китайской образовательной системе также проводятся специализированные классы и мероприятия, направленные на развитие нравственности учащихся. На этих занятиях обсуждаются важные темы, связанные с этикой, моралью, взаимопониманием и уважением к другим. Эти активности позволяют студентам развивать навыки этичного поведения и принимать решения, основанные на прочных моральных принципах [7].

Под нравственными ценностями понимается комплекс норм и правил морально-этического характера, которые определяют поведение человека в обществе, его мировоззрение и личные установки. Это основа, на которой строится вся система воспитания и обучения в китайских школах, направленная на подготовку молодежи к ответственной и осмысленной жизни в обществе.

Традиции в Китае глубоко укоренены в конфуцианстве, философском учении, занимающем центральное место в общественной и семейной жизни. Конфуций, выдающийся мыслитель и педагог, стал символом образцового развития личности, интегрировав образовательные процессы с семейным воспитанием [8]. Его подходы к формированию нравственных ценностей включают следующие ключевые аспекты:

– воспитание трудолюбия у детей;
– поддержание верности семейным традициям и моральным принципам;
– развитие чувства искренности и правдивости;
– культивирование любви к ближнему и служение общественным интересам.

Культурная связь с моральными ценностями в Китае проявляется на различных уровнях: в обществе в целом, в историческом контексте, в социальных институтах, а также в учебных программах и дисциплинах. На рис. 1 представлена система нравственных ценностей, лежащая в основе формирования китайского общества [9].

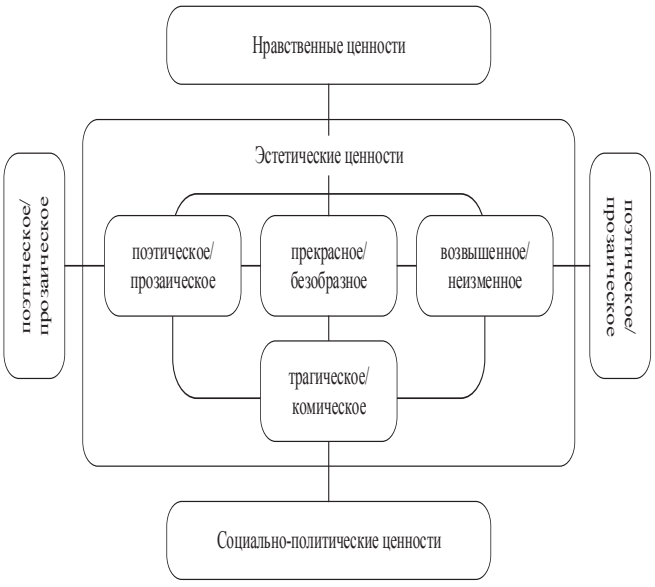


Рис. 1. Система нравственных ценностей в китайском обществе

Ключевым аспектом учения Конфуция является уважение к старшим и преданность семейным ценностям, при этом личные интересы подчиняются общественным. Это отражение мудрости и опыта старших поколений. Однако в современной научной среде появляются голоса за обновление конфуцианских этических ценностей. В этом контексте выделяется фигура Хань Юя, профессора одного из китайских университетов, который аргументировал необходимость основывать нравственные ценности на добродетели. По его мнению, добрые поступки могут радикально преобразовать личность, изменяя её характер и поведение, делая человека более чувствительным и внимательным к другим [10].

Философ Чжу Си, выдающийся преподаватель, предложил пересмотреть процесс образования и воспитания в китайских школах. Его концепция основывалась на гармоничном сочетании таких ключевых элементов, как знания, чувства, воля и наставления. Чжу Си утверждал, что основой нравственного воспитания должны стать мудрость, уникальность личности, самоуважение, благородство и честность. При этом он не отвергал учения Конфуция, а, наоборот, призывал к его основательному изучению и применению в современной образовательной практике [11].

С течением времени, однако, традиционные конфуцианские учения потеряли свою актуальность из-за отсутствия практической применимости и были признаны неэффективными для современного образовательного процесса.

Китайская образовательная система характеризуется высокой степенью строгости и требовательности к формированию образовательных, воспитательных и нравственных стандартов. Отличительные черты этой системы включают:

– строгий контроль над посещаемостью занятий, где за двенадцать неоправданных пропусков ученик может быть отчислен без возможности восстановления;
– обязательность сдачи экзаменов после окончания начальной и средней школы для перехода на следующий уровень образования;
– большой объем домашних заданий во время каникул, требующих выполнения и сдачи после перерыва;
– систематическая проверка знаний, включая регулярные устные и письменные опросы, контрольные работы на каждом уроке;
– рейтинг учащихся в каждом классе, основанный на стобалльной системе оценки успеваемости [12].

Старшеклассники китайских школ проводят большую часть дня на учебе, часто возвращаясь домой только около девяти вечера.

Китайская государственная политика активно поддерживает мероприятия культурного и образовательного характера, выделяя значительные финансовые средства для развития молодежи и стимулирования их творческого потенциала. Особое внимание уделяется продвижению и сохранению культурного наследия, включая защиту исторических мест, традиционного искусства и знаний коренных народов. Это включает финансирование культурных учреждений и создание стимулов для сохранения культуры, а также правила, предотвращающие уничтожение или присвоение культурных ценностей. Таким образом, государственная политика способствует укреплению чувства самобытности и преемственности в обществе [13].

Китайская государственная политика активно направлена на поддержку и развитие молодёжи, вкладывая значительные финансовые средства в стимулирование творческого интереса и раскрытие потенциала молодых людей. Это включает финансирование программ и мероприятий, направленных на культурное обогащение, профессиональное образование и личностное развитие.

Особенно важную роль в формировании нравственных ценностей играет стратегия сохранения и продвижения культурного наследия. Правительство Китая прилагает усилия к охране таких объектов, как исторические памятники, традиционные искусства, а также культурные практики и знания коренных народов. Это достигается через систематическое финансирование культурных учреждений и создание экономических стимулов, которые поддерживают сохранение уникальной культурной среды. Введение законодательных и административных мер для предотвращения уничтожения или незаконного присвоения культурных артефактов также играет ключевую роль в этом процессе [14].

Данная политика не только способствует сохранению исторической и культурной целостности страны, но и укрепляет чувство национальной гордости и самобытности среди молодежи. Путем интеграции культурного наследия в образовательный процесс и общественную жизнь государство стимулирует молодых людей к размышлению о своих корнях и значении культурной преемственности. Эти усилия направлены на формирование глубоко нравственной личности, способной ценить историческое и культурное разнообразие, а также вносить вклад в развитие общества.

Основная доктрина в китайском обществе заключается в убеждении, что личный успех и социальное положение индивидуума прямо зависят от его трудолюбия. В Китае трудовая этика высоко ценится, что находит отражение в образовательной системе страны, ориентированной на культивирование у учащихся положительного отношения к труду. Студенты в китайских школах проводят значительное количество времени не только за учебниками, но и в различных кружках и спортивных секциях, где поддерживается строгий порядок и дисциплина [14].

Важную роль в процессе формирования нравственных ценностей у школьников играют не только учебные заведения, но и родители. В китайской культуре существует традиция с ранних лет приучать детей к трудолюбию, начиная с того, что уже в три года ребенок должен уметь сидеть за столом и внимательно слушать учителя. Эта практика подчеркивает значимость воспитания с самого детства в контексте подготовки к образовательному процессу [15].

Также стоит отметить, что модель общественного поведения в Китае формируется под влиянием государственной политики, такой как закон о единственном ребенке в семье, что способствует возникновению высокой конкуренции сре-

ди семей. Каждая семья стремится воспитать достойного гражданина, вкладывая все ресурсы и усилия в комплексное развитие своего ребенка. Эта конкурентная среда акцентирует внимание на значимости образования и воспитания как фундаментальных элементов успешной социальной интеграции и достижения личного прогресса.

В данной работе разработан алгоритм формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы, представленный на рис. 2.

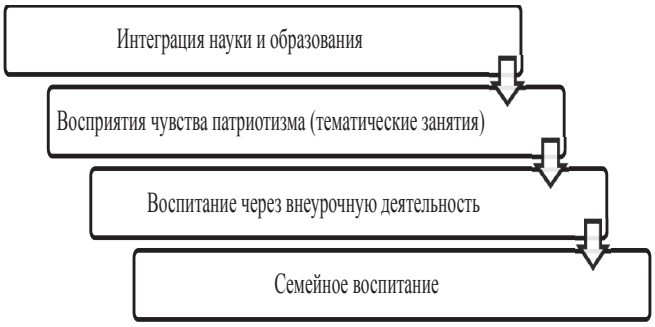


Рис. 2. Алгоритм формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы

Разработанный алгоритм формирования нравственных ценностей у учащихся китайских школ структурирован в иерархической форме с четырьмя основными компонентами, каждый из которых представляет собой важную сферу воспитательного процесса.

«Интеграция науки и образования» подчеркивает значимость соединения академических знаний с практической научной деятельностью. Эта интеграция позволяет старшеклассникам применять теоретические знания на практике, способствуя тем самым более глубокому пониманию учебного материала и развитию критического мышления.

«Восприятие чувства патриотизма через тематические занятия» акцентирует внимание на воспитании патриотизма. Такие занятия направлены на формирование у учащихся гордости за свою страну и культуру, а также уважения к национальным символам и истории.

«Воспитание через внеурочную деятельность», предоставляет возможности для развития личных интересов и талантов учащихся через участие в спортивных, художественных и научных клубах. Такие виды деятельности способствуют развитию командной работы, лидерских качеств, ответственности и самодисциплины у учащихся.

«Семейное воспитание» признается фундаментальным аспектом в развитии характера и нравственности учащихся. Этот компонент подчеркивает роль семьи в обучении детей основам морали и этики, включая такие ценности, как честность, уважение к старшим и заботу о близких.

Общий анализ алгоритма показывает, что он представляет собой комплексный подход к воспитанию, где каждый из элементов взаимодействует с другими, создавая многоуровневую систему обучения и развития личности. Это обеспечивает всестороннее и многогранное развитие учащихся, позволяя им не только усваивать академические знания, но и развивать социальные и эмоциональные компетенции, что является целью китайской образовательной философии.

Формирование нравственных ценностей играет критическую роль в укреплении социальной гармонии, продвижении инклюзивности и сохранении культурного богатства Китая. Три основных столпа – образование, государственная политика и активное участие общества – являются ключевыми элементами в управлении культурными процессами в стране.

Образовательные учреждения несут на себе особую ответственность за развитие понимания межкультурных различий и формирование этических установок среди молодежи. В школах и университетах реализуется обширная программа, направленная на борьбу со стереотипами и предвзятостями, что способствует формированию открытого и толерантного мировоззрения. Образовательные модули включают изучение китайской истории, философии, литературы и искусств, а также представление о мировых культурах и цивилизациях, что укрепляет межкультурное понимание и воспитывает уважение к разнообразию.

Правительство Китая играет ведущую роль в законодательной защите культурного наследия и обеспечении равенства прав для всех культурных групп, включая этнические меньшинства. Государственная политика ориентирована на сохранение уникальных традиций и памятников, а также на создание условий для их исследования и популяризации. Программы государственной поддержки включают финансирование культурных проектов, реставрацию исторических мест и стимулирование культурного туризма, что способствует экономическому и социокультурному развитию регионов.

Участие граждан в культурной жизни обеспечивает динамичное развитие общественных нравственных ценностей. Некоммерческие организации, культурные клубы и местные сообщества проводят мероприятия, такие как фестивали, мастер-классы и публичные лекции, которые способствуют культурному обмену и обогащению общественного диалога. Эти инициативы не только укрепляют социальные связи, но и создают платформу для обсуждения и решения актуальных социальных вопросов, внося вклад в формирование общественной солидарности и взаимопонимания.

Внедрение этих механизмов позволяет китайскому обществу строить сбалансированную и интегрированную культурную среду, в которой каждый человек может найти свое место, и способствовать общему благополучию и развитию.

Система формирования нравственных ценностей у учащихся старших классов в Китае представляет собой непрерывный и многогранный процесс, включающий разнообразные методики и подходы, направленные на достижение четко определенных образовательных целей. Данный процесс охватывает не только учебные занятия, но и широкий спектр внеурочных активностей, каждая из которых способствует всестороннему развитию личности учащихся.

Образовательные учреждения играют ключевую роль в этой системе. Преподаватели используют тематические занятия для обсуждения с учащимися вопросов морали, этики и общественных ценностей. Эти занятия часто включают анализ исторических примеров, обсуждение литературных произведений и рассмотрение актуальных социальных тем, что способствует глубокому осмыслению культурных и нравственных идей учащимися. Такой подход позволяет не только передавать знания, но и формировать критическое мышление и моральные ориентиры.

Важную роль в нравственном воспитании также играют внеурочные мероприятия, такие как клубы по интересам, спортивные секции и творческие группы. Эти активности не только стимулируют развитие личных качеств и умений, но и способствуют социализации учащихся, обучая их навыкам работы в команде, взаимопомощи и уважению к соперникам и партнерам. Участие в таких мероприятиях позволяет учащимся применять полученные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях, что способствует закреплению нравственных ценностей.

Неотъемлемым компонентом процесса является семья, которая поддерживает и дополняет образовательную деятельность, закладывая основы нравственных ценностей у детей с самого раннего возраста. Взаимодействие между школой и семьей помогает укрепить и развить начальные установки, полученные дома. Родители играют важную роль в воспитании нравственности, демонстрируя своим поведением образцы этичных поступков и ценностей.

Государственная политика также оказывает значительное влияние, создавая законодательную и финансовую базу для поддержки образовательных и культурных программ. Правительство финансирует школьные и внешкольные программы, направленные на развитие культурного и духовного потенциала молодежи, и обеспечивает равные возможности для доступа к качественному образованию. Такая поддержка позволяет образовательным учреждениям внедрять современные методы и технологии, которые способствуют более эффективному нравственному воспитанию.

Эффективное внедрение нравственных ценностей возможно только при условии интеграции усилий всех участников процесса: школ, семей и государства. Совместная работа этих сторон создает благоприятные условия для развития гармонично сформированных личностей, обладающих как высоким уровнем интеллектуального развития, так и развитым чувством моральной ответственности. Такой подход обеспечивает всестороннее развитие учащихся, готовых к активному участию в жизни общества и обладающих необходимыми качествами для успешной социальной интеграции.

Результаты данного исследования показывают, что использование современных технологий и инновационных методов в образовательном процессе позволяет значительно повысить эффективность нравственного воспитания. Применение ролевых игр, цифровых ресурсов и интерактивных форм обучения способствует привлечению интереса учащихся и улучшению понимания и принятия нравственных стандартов. Это подчеркивает необходимость постоянного обновления учебных программ и адаптации педагогических подходов к меняющимся условиям и требованиям современного общества.

Таким образом, данное исследование не только подтверждает важность нравственного воспитания в образовательном процессе, но и выявляет новые эффективные подходы и методы, которые могут быть использованы для улучшения практики нравственного воспитания в китайских школах. Перспективы дальнейших исследований включают оценку долгосрочной эффективности различных программ нравственного воспитания и изучение влияния глобализации и современных технологий на процесс нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности. *Актуальные проблемы развития науки и современного образования*: сборник научных трудов. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017: 246–247.
2. Покатыло В.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи. *Молодой ученый*. 2014; № 4 (63): 1066–1068.
3. Чжу Л. О нравственном воспитании и моральных кодексах поведения китайских студентов в настоящее время. *Образование и воспитание*. 2016; № 1 (6): 112–114.

4. Чжан Ц. Традиционное нравственное воспитание детей дошкольного возраста в Китае. *Наука и школа*. 2018; № 6: 67–82.
5. Ван Ю. *Конфуцианские принципы в современной школьной педагогике Китая*. Шанхай: Издательство Шанхайского университета, 2019.
6. Сунь Л. *Интеграция науки и образования: новые стратегии для китайских школ*. Чэнду: Издательство Чэнду, 2022.
7. Базарова А.Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая. *Наука и образование*. 2022; № 1: 29–43.
8. Вэй Ж. *Влияние внеурочной деятельности на формирование личности учащихся*. Пекин: Академия педагогических наук, 2020.
9. Ломова Т.Е. Воспитание нравственности в Китае. *Социология*. 2022; № 3: 19–30.
10. *Традиции воспитания ребенка в Китае*. Available at: https://perspectum.info/traditsii-vospitaniya-rebyonka-v-kitae/
11. Мэн Ч. *Роль семьи в образовании: подходы в Китае и за рубежом*. Гуанчжоу: Гуанчжоуское издательство, 2018.
12. Боровская А.А. Россия и Китай в формировании нравственных ценностей. *Наука и образование*. 2022; № 4: 7–13.
13. Горлина О.А. Духовно-нравственное воспитание личности. *Молодой ученый*. 2016; № 13.3 (117.3): 24–25.
14. *Национальные ценности в русской и китайской лингвокультурах*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream
15. Ли Ц. *Нравственное воспитание в китайских школах: теория и практика*. Пекин: Образовательная пресса, 2021.

References

1. Mochalova Ya.V. Vliyanie obrazovaniya na formirovanie lichnosti. *Aktual'nye problemy razvitiya nauki i sovremennogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Belgorod: ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2017: 246-247.
2. Pokatylo V.V. O neobhodimosti nravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 4 (63): 1066-1068.
3. Chzhu L. O nravstvennom vospitanii i moral'nyh kodeksah povedeniya kitajskih studentov v nastoyaschee vremya. *Obrazovanie i vospitanie*. 2016; № 1 (6): 112-114.
4. Chzhan C. Tradicionnoe nravstvennoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta v Kitae. *Nauka i shkola.* 2018; № 6: 67-82.
5. Van Yu. *Konfucianskie principy v sovremennoj shkol'noj pedagogike Kitaya.* Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo universiteta, 2019.
6. Sun' L. *Integraciya nauki i obrazovaniya: novye strategii dlya kitajskih shkol*. Ch`endu: Izdatel'stvo Ch`endu, 2022.
7. Bazarova A.N. Konfucianskie cennosti i nravstvennoe vospitanie v sisteme obrazovaniya Kitaya. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 1: 29-43.
8. V`ej Zh. *Vliyanie vneurochnoj deyatel'nosti na formirovanie lichnosti uchaschihsya*. Pekin: Akademiya pedagogicheskih nauk, 2020.
9. Lomova T.E. Vospitanie nravstvennosti v Kitae. *Sociologiya*. 2022; № 3: 19-30.
10. *Tradicii vospitaniya rebenka v Kitae*. Available at: https://perspectum.info/traditsii-vospitaniya-rebyonka-v-kitae/
11. M`en Ch. *Rol' sem'i v obrazovanii: podhody v Kitae i za rubezhom*. Guanchzhou: Guanchzhouskoe izdatel'stvo, 2018.
12. Borovskaya A.A. Rossiya i Kitaj v formirovanii nravstvennyh cennostej. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 4: 7-13.
13. Gorlina O.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 13.3 (117.3): 24-25.
14. *Nacional'nye cennosti v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream
15. Li C. *Nravstvennoe vospitanie v kitajskih shkolah: teoriya i praktika*. Pekin: Obrazovatel'naya pressa, 2021.

Статья поступила в редакцию 18.07.24

УДК 376.3 + 81'221.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-260-265

Lugovskoy A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 009449@pnu.edu.ru*
Egorushkina K.V., *MA student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 2019102668@pnu.edu.ru*

TEACHING AMERICAN SIGN LANGUAGE WITHIN INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION. The article looks into a problem of teaching American sign language (ASL) to students with hearing impairment at the Beginning level of the university EFL program. The research is of interdisciplinary character since it is conducted as a cross-study within Linguistics and Pedagogy. The linguistic and didactic specifics of the study enabled the authors to analyze the object, which is the process of teaching ASL within inclusive education at a university. The subject of the study is constituted by the linguistic and methodological aspects of ASL teaching at the Beginning university inclusive course. The article highlights the brief history of deaf education, compares BSL and ASL and justifies the choice of the latter within Russian inclusive education. A more detailed analysis of the system and structure of ASL (its phonological, lexical and grammatical characteristics) provides a number of recommendations for teaching of the sign language speaking skills.

Key words: **inclusion, sign, ASL, BSL, fingerspelling, skills, functionality, individualization**

А.В. Луговской, *канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 009449@pnu.edu.ru*
К.В. Егорушкина, *магистрант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 2019102668@pnu.edu.ru*

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы использования жестового английского языка (ASL) при обучении глухих и слабослышащих студентов на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе. Работа имеет междисциплинарный характер и написана на стыке лингвистики и педагогики. Лингводидактическая специфика исследования позволила провести анализ объекта, в качестве которого был выбран процесс обучения жестовому языку (ASL) в системе инклюзивного образования в вузе. Предмет исследования составили лингвистические и методические особенности организации учебного процесса на начальном этапе обучения американскому жестовому языку. В статье дается краткое описание истории сурдопедагогики, сравниваются британский и американский жестовые языки, обосновывается мысль о целесообразности выбора американского варианта жестового языка при инклюзивном обучении. Более детальный анализ системы и структуры жестового языка (его фонологических, лексических и грамматических особенностей) позволил сформулировать ряд рекомендаций при обучении соответствующим навыкам на начальном этапе.

Ключевые слова: **инклюзия, жест, американский жестовый язык, британский жестовый язык, дактильный алфавит, навыки, функциональность, индивидуализация**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Тихоокеанского государственного университета на выполнение научно-исследовательских работ и разработок в рамках реализации Программы развития федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» на 2021–2030 годы

Проблема обучения иностранному жестовому языку является одним из аспектов общей методики преподавания языков и сурдопедагогики в целом. Несмотря на долгую историю применения методов и средств в обучении слабослышащих и глухих детей, комплексное теоретико-методологическое осмысление данного вопроса началось относительно недавно. В отечественной педагогике сдвиг наметился после принятия ряда нормативных документов международного и федерального уровней, в частности Конвенции ООН по правам инвалидов (2006), отдельных федеральных законов (1992, 1995, 2013), а также Постановления правительства «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Доступная среда”».

Специфика обучения иностранным языкам людей с нарушением либо потерей слуха ведется по установившимся стандартам, в основе которых зачастую используются традиционные методы преподавания родного и иностранных языков. Обзор теоретической литературы по проблеме исследования [1–4] показал, что при таком подходе аспект делается на обучении различным видам речи через использование звукового языка.

Подобный подход вызывает озабоченность в профессиональных сообществах людей с нарушениями слуха, так как нарушается принцип билингвистического образования, которое в первую очередь предусматривает использование жестового языка. Всемирная федерация глухих (WFD) и Всероссийское общество глухих (ВОГ) подчеркивают необходимость внедрения мультилингвистических и билингвистических программ, в которых ведущее место отведено использованию жестового языка как средства и цели обучения [5].

Смещение фокуса на жестовый язык либо использование жестового как вспомогательного средства обучения стало подчеркиваться в отдельных работах, появившихся в последнее время [6; 7; 8]. Наметившаяся тенденция определила и актуальность данного исследования, обусловленную необходимостью теоретического обоснования применения жестового языка при обучении иностранному языку, в частности английскому, в системе непрерывного образования школа – вуз, что может способствовать адекватному развитию необходимых языковых компетенций обучающихся в полноценной билингвистической среде.

Цель исследования состоит в обосновании применения американского жестового языка для достижения коммуникативной компетенции глухих и слабослышащих студентов в системе высшего профессионального образования.

Рассмотрение цели предполагает решение следующих задач:

1. Рассмотреть специфику жестового языка в лингводидактическом аспекте.

2. Сравнить британский жестовый (BSL) и американский жестовый (ASL) языки и обосновать целесообразность использования последнего на занятиях по английскому языку в вузе.

3. Представить рекомендации в аспекте организации учебного процесса по преподаванию английского жестового языка в качестве средства и цели обучения иностранному языку в системе инклюзивного образования в вузе.

Новизна исследования состоит в том, что впервые получает обоснование возможность обучения американскому жестовому языку в системе инклюзивного образования в отечественном вузе как самостоятельного и полноценного курса.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении знаний в области онтологии и дидактики жестового языка как особой семантической системы, а также в расширении методической базы применения американского жестового языка в системе инклюзивного образования.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы при составлении программы обучения английскому жестовому языку, при подготовке рекомендаций к организации и реализации курса (части курса), проекта в рамках инклюзивного образования, а также на практических и теоретических занятиях по основам языкознания, сурдопедагогике, теории и методике преподавания иностранного языка.

Жестовый язык как лингводидактический феномен

В лингвистических кругах существует определенная убежденность в том, что жестовый язык появился гораздо раньше звукового, т. е. словесного языка [9]. Это предположение следует, вероятно, из того факта, что речевой аппарат первобытных людей на тот период времени не был развит достаточно, чтобы порождать звуковую речь [10]. Потребность в коммуникации не только с соплеменниками, но и с чужаками вынуждало древних людей прибегать к помощи жестов. Языковыми единицами первых жестовых языков, предположительно, были непроизвольные движения, которые приобретали смысл в определенном контексте.

Одно из первых зафиксированных упоминаний использования жестового языка глухонемыми можно найти в тексте диалога Платона «Кратил», который был написан около 422 г. до н. э.: «Отвечай мне вот на что: представь, что у нас не было бы ни голоса, ни языка, а хотелось бы дать знать другим о вещах; не стали ли бы мы, как теперь глухонемые, делать знаки руками, головой и прочими частями тела? <…> И вот если бы, думаю, захотели мы выразить верхнее и легкое, то, подражая самой природе вещи, подняли бы руку к небу, а когда бы нижнее и тяжелое, – к земле» [11, с. 115–116].

Из отрывка диалога становится понятно, что люди с нарушениями слуха во времена Платона не имели структурированной системы жестов, равно как и жестового алфавита – они прибегали к описанию окружения при помощи подражания увиденному.

В настоящее время жестовые языки используются не только людьми с нарушениями слуха, но и слышащими в ситуациях, когда звуковой язык не может быть использован, например, во время охоты, при общении на расстоянии, в общении монахов, принявших обет молчания и т. д. Таким образом, жестовые языки можно разделить на две больше группы: жестовые языки слышащих, используемые в определенных ситуациях, и жестовые языки людей, не имеющих доступ к звуковым языкам (людей с нарушениями слуха и глухих) [10].

В свете сказанного выше необходимо различать понятия «язык жестов» и «жестовый язык». Язык жестов универсален, присущ каждому человеку и используется в качестве сопровождения устной речи, однако он не имеет как таковой языковой структуры и закрепленных правил использования [12]. Жестовый язык, в свою очередь, – это «коммуникативная система, план выражения которой строится не на акустической, как в звуковых языках, а на кинетической основе» [13]. Обладая и лексической, и грамматической структурой, он замещает собой естественный язык и развивается подобно любой коммуникативной системе, однако со своими специфичными законами. Как подчеркивает О.М. Фрумкина, жестовый язык – это еще и «символическая система, адекватно обслуживающая потребности социальной коммуникации в коллективах глухих индивидов» [14, с. 149]. Усвоение этого языка возможно лишь в тех коллективах, в которых используется данный язык. В этом смысле овладение языком глухими и слабослышащими детьми происходит с бóльшими трудностями, чем у слышащих сверстников, погруженных в естественную для них звуковую среду и имеющих возможность соотносить звуковой и графический образы слов.

Овладение жестовым языком является базовой необходимостью для глухого ребенка, так как это способствует усвоению им необходимой информации о мире, развитию мышления и других когнитивных функций. При обучении такого ребенка принципиальным становится вопрос об использовании дактильной речи, то есть речи, осуществляемой при помощи дактильных знаков, обозначающих буквы алфавита. Как замечает Г.Л. Зайцева, «по структуре дактильная речь – это речь при помощи жестовых обозначений букв, иначе говоря, обозначения обозначений» [15, с. 12]. В этом смысле жестовый язык может относиться к вторичной знаковой системе, использующей в качестве основы производящую систему – естественный язык. Как знаковая, или семиотическая система, жестовый язык слагается из минимальных билатеральных единиц – жестов, репрезентирующих отдельные буквы и слова. При этом билатеральность подразумевает двусторонний характер жестов, представленных как материально-идеальные образования.

Дактильная речь по своей сути представляет ручную азбуку, или дактильный алфавит, то есть жестовый алфавит, состоящий из определенного набора знаков (дактилем), количество которых варьируется в зависимости от конкретного языка.

У ученых нет единой точки зрения на происхождение дактильного алфавита. Изображения отдельных букв пальцами встречаются в латинской Библии X в. Одно из ранних зафиксированных описаний жестового алфавита принадлежит Достопочтенному Беде (Saint Bede), который разработал систему жестового алфавита, однако не для пользования глухими, а для священнослужителей, которые приняли обет молчания. Стоит отметить, что использование жестовых алфавитов в религиозных обществах было довольно распространенным явлением. Однако отношение религии к не владеющим устной речью (глухим и глухонемым) было, скорее, отрицательным, так как считалось, что глухота – это дефект, который препятствует вовлечению человека в веру, и, следовательно, глухонемые люди не могли обрести спасение. Более того, глухонемые нередко приравнивались к людям, имеющим умственную отсталость [10].

Вплоть до XVI в. не признавалось возможным обучение языку человека, чье познание мира опиралось в основном на визуальное его восприятие. Обучение глухих с опорой на визуальное восприятие берет свое начало в Испании, когда монах монастыря Святого Бенедикта Педро Понсе де Леон становится учителем двух глухих братьев знатного испанского рода. В обучении де Леон использовал уже известные ему жесты, а также жесты, которые братья использовали дома в общении друг с другом и с остальными членами семьи. Итогом стало то, что братья научились читать и писать не только на испанском, но и на греческом, и латинском языках [10]. К тому времени относят и появление первого полноценного дактильного алфавита, опубликованного испанским монахом де Вебра в 1593 г. [15].

Признание жестовых языков как полноценных начинается в XVIII в. благодаря первым французским сурдопедагогам – Жакобу Перейру и Шарлю Мишелю де л'Эпе; заслугой второго является основание первой бесплатной школы для глухих. В ходе работы с глухими де л'Эпе удалось сформулировать правила синтаксиса французского жестового языка. За основу французского жестового языка педагогами Франции была взята дактильная азбука Бонета, опубликованная еще в 1629 г.

В немецкой традиции появление первых школ для глухонемых относится к середине XVIII в. и связано с именем немецкого педагога Сэмуэля Гейнике. С возрастающими масштабами индустриализации число людей с нарушениями слуха начало заметно возрастать. Это породило потребность в организации учебного процесса для бóльшего количества людей, что, в свою очередь, способствовало открытию новых школ для детей с различными нарушениями слуха [16].

В отечественной традиции появление школ для глухонемых и дактильного алфавита русского жестового языка (РЖЯ) относят к первой половине XIX в. Так, в 1806 в г. Павловске было открыто первое учебное заведение для глухих детей – Опытное училище глухонемых. В педагогическом процессе уже использовался дактильный алфавит. Он был описан и представлен В.И. Флери в 1835 г. [15]. В настоящее время русский дактильный алфавит включает в себя 33 дактилемы, соответствующие количеству букв в азбуке современного русского языка.

Сравнение британского и американского жестовых языков

Что касается английского жестового языка, его специфика увязывается с двумя национальными традициями описания и обучения дактильной речи: британской и американской.

Несмотря на то, что Великобританию и США объединяет использование одного звукового языка (английского), жестовые языки этих стран в корне разнятся. В Великобритании обучение жестовому языку началось со школы Томаса Брейдвуда, основанной в 1760 году. Его школа, однако, брала за основу устный метод преподавания, побуждая воспитанников учиться читать по губам и использовать пальцевый алфавит, нежели применять жесты для общения. Британская школа в какой-то степени противопоставляла себя французской, в которой учеников обучали преимущественно жестам. Первая американская школа, открывшаяся в Хартфорде в 1817 году, напротив, переняла образовательные традиции французов в большей степени, в связи с чем даже в настоящее время можно проследить заметное сходство американского жестового языка с французским [17].

Из этого следует, что британский жестовый язык (British Sign language, BSL) и американский жестовый язык (American Sign Language, ASL) принадлежат к разным семьям жестовых языков: BSL образовал собственную языковую семью,

куда, помимо британского, также входят австралийский, новозеландский и североирландский жестовые языки; ASL входит во французскую семью жестовых языков, к которой также относится и русский жестовый язык.

Самым ярким примером отличия двух жестовых языков являются особенности их дактильных алфавитов (рис. 1, рис. 2). Как видно из рисунков, для передачи дактилем в британском жестовом языке задействованы обе руки, в то время как в американском – одна.

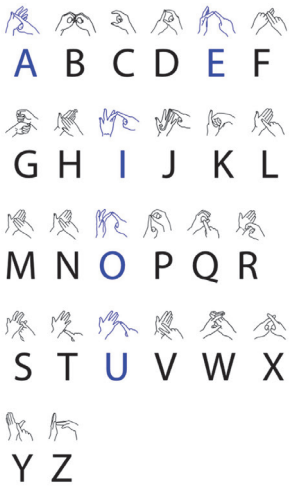


Рис. 1. Британский дактильный алфавит



Рис. 2. Американский дактильный алфавит

Жесты, используемые для обозначения цифр и чисел, также различаются задействованием рук. Так, в BSL одна рука используется только для изображения чисел до шести включительно; для изображения остальных цифр и чисел задействуются уже обе руки. Напротив, в ASL цифры и числа так же, как и алфавит, изображаются при помощи одной руки.

Очевидно, что при отличии языков жесты, обозначающие одно и то же слово, будут разниться. Отличия могут быть в положении ладони, ее движении и позиции пальцев, а также в использовании мимики, но не всегда отличаются сразу все компоненты, некоторые могут совпадать. Тем не менее, несмотря на существенные различия, в BSL и ASL можно найти и общие для обоих языков жесты. Как правило, это жесты, использующиеся и в международном языке общения глухих – International Sign (IS). Данный язык, называемый по-русски жестуно (джестуно), был введен вследствие затрудненного общения между представителями обществ глухих из разных стран, так как у каждой страны к тому времени был сформирован собственный жестовый язык, которому, очевидно, не обучали глухих в других странах [16].

В качестве еще одного примера отличия BSL и ASL можно привести их распространенность. Несмотря на то, что BSL стал основой для австралийского, новозеландского и североирландского жестовых языков, на самом BSL общаются преимущественно в Великобритании, а жестовые языки Австралии, Новой Зеландии и Северной Ирландии принято считать его диалектами [18]. На 2022 г. насчитывается около 151 000 людей, использующих BSL [19]. ASL используется для общения на территории США, а также в некоторых частях Канады. На сегодняшний день известно, что ASL используют около 500 000 человек. Также стоит отметить, что некоторые жесты из ASL с течением времени приобрели международный статус, что, в том числе, повлияло на включение большого количества жестов ASL в список жестов IS.

Особенности происхождения дактильного алфавита и распространенности рассматриваемых языков позволяют заключить, что методически оправданным было бы использование американского жестового английского в отечественной практике обучения студентов с нарушениями слуха. Помимо указанных выше причин, важно отметить и ряд психолингвистических преимуществ для изучения жестового языка, в частности ASL.

Недавние исследования, проведенные на основе ASL [20; 21; 22], подтвердили гипотезу о том, что использование жестового языка способствует развитию языковой полимодальности, т. е. совмещению разных способов усвоения языковой информации, влияющей на совершенствование различных языковых навыков у обучающихся, таких как расширение словарного запаса, развитие морфологических, синтаксических и грамматических навыков и проч. Это оказывает положительное влияние на читательские умения обучающихся.

Другим преимуществом является развитие коммуникативных способностей. Для людей с нарушением слуха жестовый язык является средством выражения себя и понимания других, средством социализации.

Жестовый язык положительно сказывается и на развитии отдельных когнитивных способностей, в частности памяти. Компенсируя отсутствие слуха, визуальный канал становится ведущим при восприятии информации, которая дольше удерживается в оперативной памяти. Более того, экспериментально доказано, что глухие люди лучше улавливают информацию на периферии зрения, лучше определяют кажущееся движение, а также более четко идентифицируют человеческую мимику и ее оттенки. Исследования также подтверждают, что владеющие жестовым языком глухие индивиды лучше оперируют ментальными образами и идентифицируют эти образы как при зеркальном изображении, так и при мысленном вращении [23].

Организация занятий по жестовому английскому со студентами вузов: практические рекомендации

Особенностью организации занятий по жестовому английскому в отечественной образовательной среде будет являться то, что изначально они будут ориентированы на студентов с нарушением либо потерей слуха. Это принципиально отличает аналогичные занятия в англоязычных странах, например, в США, в которых курс по ASL может являться факультативным языковым курсом для любых студентов. Это объясняется прежде всего тем, что подобный курс в США реализуется в рамках второго языка (second language), а не иностранного (foreign language), учитывая естественную диглоссию, в которой оказываются люди с особенностями слуха и окружающие их родственники (прежде всего, родители и дети). В отечественной методике аналогичная программа накладывается на программу изучения английского языка как иностранного, что еще больше усложняет методический аспект.

В любом случае при обучении студентов жестовому языку не теряют своей актуальности базовые принципы, используемые при обучении иностранным языкам вообще. В частности, сюда относится *принцип коммуникативной направленности* обучения, подчеркивающий необходимость помочь обучающемуся в решении реальных коммуникативных задач, которые могут перед ним стоять в естественном общении. «Коммуникативная направленность, – пишет Л.А. Набокова, – должна определять не только ситуативную обусловленность, но и коммуникативную ценность речевых и тренировочных упражнений, коммуникативную формулировку учебных задач, организацию и структуру занятий» [2, с. 65].

Другим важным принципом является *индивидуализация обучения*. При обучении людей с нарушением слуха важным является понимание не только индивидуально-личностных особенностей обучающегося, но и той когнитивной, лингвистической, физиологической и психологической специфики, которая может быть результатом слуховых нарушений. Понимание данной специфики поможет наиболее оптимально организовать языковой курс и скорректировать его под конкретных субъектов, для которых изучение иностранного языка дает возможность раскрыть свой личностный и лингвистический потенциал. Как правильно подмечено исследователями, «педагогам необходимо быть чувствительнее к индивидуальным потребностям студентов, чем к доминирующей методологии» [17, с. 82].

Еще одним сущностным принципом становится *принцип наглядности*. Используя визуальный канал получения информации в качестве основного, обучающийся может рассчитывать на то, что́ попадает в его поле зрения. Если разнообразить этот источник различными средствами (печатными, цифровыми, мультимедийными), то можно увеличить не только степень усвоения материала, но и общую мотивацию студентов.

Приведенные принципы ни в коем случае не умаляют и другие принципы (систематичности и последовательности, доступности, осознанности и проч.), но могут претендовать на приоритетность в аспекте преподавания жестового иностранного языка.

Далее рассмотрим, каким образом реализация программы жестового английского, а именно – американского жестового языка, может быть организована в разрезе обучения основным навыкам.

На фонетическом уровне обучающимся необходимо дать представление о фонологической системе английского жестового языка. Специфика жестового языка в целом состоит в том, что его фонологическая система представлена не фонемами с их артикуляционными и акустическими свойствами, а жестами и слагающими их *херемами* (ткж.: хиремами) (от греч. kheir, ‘рука’), или минимальными единицами жестового языка. Традиционно выделяют три класса херем, или три параметра: 1) положение жеста (location); конфигурация руки (handshape); 3) характер движения (movement) [13; 24]. В дальнейшем был добавлен четвертый параметр – ориентация ладони в пространстве (orientation of the palm).

Понимание фонологического устройства жестового языка может представлять методическую ценность в аспекте научения дактильной речи (fingerspelling). Например, в русской традиции это применяется в методике И.Ф. Гейльмана, предложившего последовательное введение дактилем русского жестового языка по группам в зависимости от положения кисти и пальцев руки [25].

В традиции обучения американскому жестовому языку зачастую обучение дактильной речи не предусматривает определенной последовательности – дактилемы вводятся в соответствии с порядком представления соответствующих графем в алфавите. Тем не менее в отдельных методиках введение дактилем основано на фонологическом принципе и учитывает параметры жестовых знаков. Так, первыми могут вводиться те дактилемы, при образовании которых образуется кулак (fist letters) (A, E, I, O, S, T, M, N), затем вводятся жесты, при образовании которых кисть указывает вверх (letters with up-shape) (B, C, D, F, K, L, R, U, V, W, X). Следующая группа слагается из дактилем, образованных с наклонным положением кисти (Y, Q, P). Отдельной группой вводятся буквы G и H, т. к. их конфигурация зависит от предшествующих либо последующих букв. Двумя отдель-

но вводимыми буквами являются дактилемы J и Z, образующиеся с добавочным движением кисти.

В качестве методики обучения американскому дактильному алфавиту мы предлагаем использовать такой подход, который основывался бы не только на общем сходстве изучаемых объектов, но и степени усложнения вводимого материала. Мы предлагаем вводить дактилемы американского жестового алфавита постепенно пятью группами. Первую группу составляют дактилемы, которые имеют визуальное сходство с начертанием букв английского алфавита. Подобный подход в отношении РЖЯ использовался А.Г. Геранкиной, предложившей вводить сначала наиболее легкие дактилемы, имеющие визуальное сходство с соответствующими буквами алфавита: Г, З, Л, М, О, С [26]. В отношении английского алфавита такими дактилемами могут выступать C, I, L, O, V, W. Вторая группа включает дактилемы, образующиеся при сжатой в кулак руке: A, E, M, N, S, T. Третья группа состоит из дактилем, образованных при помощи поднятия кисти руки: B, D, F, K, L, R, U, X. Четвертая группа представлена буквами с опущенными пальцами: Y, P, Q. Последняя группа объединяет те дактилемы, при образовании которых имеется вариативность, либо задействовано движение руки: G, H, J, Z. Обобщим сказанное в табл. 1, представленной ниже.

Таблица 1

Последовательность введения дактилем ASL

Группа	Конфигурация	Дактилемы
I	Визуальное сходство с графемами	C, I, L, O, V, W
II	Кисть сжата в кулак	A, E, M, N, S, T
II	Кисть приподнята	B, D, F, K, L, R, U, X
IV	Кисть опущена / частично опущена	Y, P, Q
V	Используется вариативность / движение	G, H, J, Z

Важно понимать, что дактильная речь не может служить полноценным средством общения, так как является лишь частью жестового языка. Ее часто применяют при назывании имен собственных (людей, географических объектов, заголовков и т. п.), а также при употреблении в речи аббревиатур. Однако усвоение дактильной речи может явиться дополнительным средством к усвоению английского жестового языка, особенно на начальном этапе обучения.

На лексическом уровне необходимо ознакомить обучающихся с частоупотребительной лексикой, имеющей непосредственно коммуникативную и личностную значимость для студентов.

В англоязычной традиции проблема лексико-тематической организации материала программы для слепых обучающихся активно обсуждалась в 1970-х–1980-х гг. XX в. Используемые в то время общие методы (грамматико-переводной, аудиолингвальный) не являлись достаточно эффективными при обучении жестовому языку. В США подобная ситуация сохранялась до конца 1980-х гг., когда одному из колледжей Калифорнии (Vista Community College) был выдан грант на создание стандартизированной программы для системы высшего образования по обучению жестовому языку. Результатом явилось появление на свет программы Vista's Signing Naturally, основанной на функционально-понятийном подходе (functional / notional approach) [17]. Суть этого подхода заключается в том, что язык должен обслуживать некоторые коммуникативные функции и ситуации (запрос информации, выражение эмоций, принятие приглашений и т. д.), а также учитывать диалогичность и естественность общения в его формальном и содержательном аспектах.

В настоящее время в США повсеместно распространен УМК Signing Naturally, основанный на одноименной программе. Анализ данного учебника для начального уровня [27] показал, что он включает в себя шесть тематических блоков: Самопрезентация (Introducing Oneself), Обмен личной информацией (Exchanging Personal Information), Обсуждение жизненных ситуаций (Discussing Living Situations), Разговор о семье (Talking about Family), Разговор о видах деятельности (Talking about Activities), Рассказывание историй (Storytelling).

Учебник не перенасыщен лексической информацией, но снабжен лексикой, необходимой для реализации обучающимися коммуникативной функции в типовых ситуациях. Студенты знакомятся с базовым лексическим материалом по тематическим группам «Цвета», «Город», «Предметы интерьера», «Внешность», «Животные», «Члены семьи», «Время», «Вид деятельности» и др. По ходу прохождения учебника в условно-речевых упражнениях отрабатываются различные речевые формулы: приветствия, прощания, ориентация на местности, просьбы и т. д. Лексический материал вводится систематически, последовательно и циклично, а также увязан с грамматическим материалом. Важно упомянуть, что грамматические значения американского жестового языка строятся по иным законам. Некоторые синтетические грамматические формы звукового языка компенсируются аналитическими формами жестового. В частности, это происходит в обучении прошедшему времени, когда, например, к жесту ЗВОНИТЬ добавляется наречие ВЧЕРА по типу I PHONE YESTERDAY. Грамматическое значение заложено не в самом жесте, но в жесте, выражающем значение «вчера». В этом смысле учебник снабжен необходимым лексическим материалом (например, наречиями времени), который помогает организовывать речь грамматически и логически правильно.

На грамматическом уровне обучения жестовому английскому языку важно формирование навыков и в аспекте морфологии, и в аспекте синтаксиса. На уровне морфологии обучающимся необходимо получить представление об основных частях речи: существительных, прилагательных, местоимениях, числительных, глаголах и др. и возможных способах формообразования.

В аспекте изучения категории числа существительных необходимо научить обозначению множественного числа. В американском жестовом языке множественность показана при помощи различных средств: повторения жеста, добавления числа к предмету, использованию жеста-квантификатора (many, a few и проч.) и др.

На начальном уровне также следует сформировать представление о грамматическом значении притяжательности. Это особенно актуально при обучении притяжательным местоимениям, для образования которых необходимо поменять конфигурацию ладони с выставленным указательным пальцем (как при показе жеста 'один') на раскрытую ладонь.

Наряду с этим обучающиеся должны получить представление о количественных и порядковых числительных. В представленном выше учебнике Signing Naturally авторами на протяжении разделов вводятся количественные числительные от 1 до 100, а также порядковые числительные с первого по девятое. Методически это обосновывается тем, что при образовании данных числительных используются те же жесты, что и для обозначения цифр 1–9, с небольшим отличием в виде поворота ладони.

При обучении глаголам важно понимать, что в ASL отсутствуют специфичные формы для выражения категорий времени, вида и лица: глагол представлен в начальной форме. Однако для данного языка характерна группировка глаголов по принципу указательности и направления. В зависимости от этого глаголы делятся на три основные группы: простые / plain (eat, know, love, have и др.), «указывающие» / indicating (inform, give, ask), «описывающие» / depicting (vehicle-drive-by, person-walk-awkwardly) [28]. Последняя группа также известна как «классификационные предикаты» (classifier predicates), так как они содержат в себе конкретизирующую и развернутую семантику, передающую обстоятельственные значения. Подобная классификационная морфология отличает американский жестовый язык от словесного английского языка. Классификаторы – это комбинации двух или более корневых морфем. Одна из них образована конфигурацией руки, выражающей, например, класс людей, наземный транспорт либо свойство объекта (круглость, тонкость, длину и проч.). Другая корневая морфема указывает на положение либо движение объекта [17]. Подобные формы сложны для начального этапа изучения жестового английского. Интерес могут представлять простые и отдельные указывающие глаголы. В частности, в учебнике Signing Naturally авторами вводятся и отрабатываются такие глаголы, как show, give, ask, tell, take, throw.

Что касается синтаксиса, при обучении ASL рекомендуется использовать простые сочетания и предложения. Структура предложения жестового языка в целом повторяет структуру английского предложения, т. е. используется прямой порядок слов по типу подлежащее – сказуемое – дополнение (SVO). На начальном этапе стоит внедрять элементы повествовательности, помогающие обучающим описывать события своей повседневной жизни либо жизни других. Как было сказано выше, грамматическая категория времени вербализуется наречиями, выступающими одним из средств связности. Также с помощью жестов и мимики в повествование могут быть включены элементы композиции, стилистические приемы (повторы, градация, саспенс и др.), драматизм и юмор.

Таким образом, подытоживая сказанное выше, можно коротко представить рекомендации по организации учебного процесса со студентами, изучающими английский жестовый язык:

1) процесс обучения должен развиваться систематически и последовательно – от более простого к более сложному;

2) необходимо использовать индивидуализацию в обучении и учитывать особенности конкретных студентов;

3) принципиально важно задействовать разнообразные средства наглядности (текстовые, цифровые, мультимедийные);

4) обучение дактильному алфавиту является важным аспектом в изучении жестового языка; введение материала должно быть постепенным, с отработкой на конкретных примерах (в частности именах собственных);

5) лексика должна быть тематически организована, отобрана по принципу частотности употребления и включать набор базовых слов и формул речевого этикета, сопровождающих типичные жизненные и бытовые ситуации; следует избегать развернутой идиоматичности;

6) обучение лексике должно проводиться в связке с грамматическим материалом; вводимая лексика должна способствовать формированию и совершенствованию грамматических навыков, в том числе;

7) подбор грамматического материала должен основываться на частотности и актуальности его использования в повседневном общении; рекомендуется ознакомить студентов с основными частями речи, базовыми грамматическими категориями, порядком слов и способами организации речи в единое целое; при этом необходимо использовать простые синтаксические конструкции;

8) рекомендовано применять разнообразные формы работы (фронтальную, индивидуальную, групповую, в парах) с акцентом на диалогичность органи-

зации работы; учебный процесс можно разнообразить за счет включения игровых и интерактивных форм);

9) курс жестового английского может быть качественно дополнен материалами о развитии жестовых языков в России и странах изучаемого языка, историями и биографиями отдельных персоналий, как известных людей с нарушениями слуха, так и педагогов и ученых, внесших вклад в развитие отечественной и зарубежной сурдопедагогики.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Жестовый язык представляет собой самостоятельную семиотическую систему, отличающуюся как от естественного человеческого языка, так и от языка жестов. Жестовые языки национально специфичны, имеют свою историю и обладают характерными структурно-содержательными и социолингвистическими параметрами.

2. Использование американского жестового языка (ASL) в качестве иностранного языка при обучении студентов с особенностями слуха более целесообразно по причинам близости его происхождения к русскому жестовому языку, распространенности в мире, а также особенностям дактильного алфавита.

3. При обучении жестовому языку необходимо учитывать основополагающие принципы при обучении (коммуникативной направленности, индивидуализации, наглядности и т. д.), а также формировать базовые фонологические, лексические и грамматические навыки с учетом коммуникативной функциональности языка и его практической значимости для индивидов.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в проведении экспериментального вузовского курса по обучению американскому жестовому языку как части инклюзивного образования студентов с особенностями слуха с последующим анализом полученных данных.

Библиографический список

1. Набокова Л.А. English для слабослышащих студентов. *Высшее образование в России*. 2004; № 1: 118–120.
2. Набокова Л.А. *Обучение английскому языку студентов с нарушениями слуха в системе высшего гуманитарного образования (начальный курс)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
3. Савичев С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2010; Т. 12, № 5: 78–80.
4. *Гусейнова М.Ш. Современные подходы к использованию интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку в вузе. Гуманитарные науки и образование. 2020; Т. 11, № 3: 35–40.*
5. О жестовом языке в образовании. *Всероссийское общество глухих*. Available at: https://voginfo.ru/society/2021/12/09/o-zhestovom-jazyke-v-obrazovanii/
6. Алферова Т.А., Белоусов М.И. Особенности обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями. *Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации*: сборник трудов I Международной заочной научно-практической конференции. Красноярск: СибГУ им. академика М.Ф. Решетнева, 2021: 89–92.
7. Базырина О.А. Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования. *Специальное образование.* 2021; № 1 (61). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-sredstva-obscheniya-lits-s-narusheniem-sluha-istoki-i-perspektivy-ispolzovaniya
8. Рукавишникова О.И. Методика отбора частоупотребительной лексики для мобильного приложения-переводчика: на материале русского, китайского и английского жестовых языков. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 1: 363–366.
9. Stokoe W.C. *Language in Hand: Why Sign Came Before Speech.* Washington: Gallaudet University Press, 2001.
10. Ruben R. Sign language: Its history and contribution to the understanding of the biological nature of language. *Acta oto-laryngologica*. 2005; Vol. 125: 464–467. Available at: https://www.researchgate.net/publication/7666896_Sign_language_Its_history_and_contribution_to_the_understanding_of_the_biological_nature_of_language
11. Платон. Кратил. *Полное собрание сочинений:* в 1 т. Москва: Альфа-книга, 2020: 115–116.
12. Магировская О.В., Привалихина Е.С. Лексический уровень жестового языка как особая система номинации (на материале американского и русского жестовых языков). *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 4 (77): 389–391.
13. Жестов языки. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998.
14. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика.* Москва: Академия, 2001.
15. Зайцева Г.Л. *Жестовая речь. Дактилология.* Москва: Владос, 2000.
16. Галиева Д.А., Науразбаева Д.В. История возникновения и распространения жестовых языков. *Вестник Уфимского юридического института МВД России*. 2020; № 3 (89).
17. Wilcox Sh., Wilcox Ph. *Learning to See: American Sign Language as a Second Language*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1991.
18. Schembri A., Cormier K., Johnston T. *Sociolinguistic variation in British, Australian and New Zealand Sign Languages.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/297174899_Sociolinguistic_variation_in_British_Australian_and_New_Zealand_Sign_Languages
19. *The British Sign Language (BSL) report 2022.* Available at: https://www.gov.uk/government/publications/the-british-sign-language-bsl-report-2022/the-british-sign-language-bsl-report-2022#:~:text=According%20to%20current%20statistics%2C%20there,BSL%20as%20their%20main%20language
20. Hoffmeister R., Fish S., Benedict R., Henner J., Novogrodsky R. & Rosenburg P. *American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI):* Revision 4. Boston: University Center for the Study of Communication and the Deaf, 2013.
21. Hoffmeister R., Henner J., Caldwell-Harris C., Novogrodsky R. Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2022; Vol. 27 (1): 37–47.
22. Novogrodsky R., Caldwell-Harris C., Fish S., & Hoffmeister R. The development of antonym knowledge in American sign language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English. *Language Learning*. 2014; № 64: 749–770. https://doi.org/10.1111/lang.12078
23. Emmorey K. *Language, Cognition, and the Brain: Insights From Sign Language Research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
24. Stokoe W.C. *Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf.* New York: University of Buffalo, 1960.
25. *Гейльман И.Ф. Дактилология. Ленинград:* Ленинградский восстановительный центр ВОГ, *1981.*
26. *Геранкина А.Г. Практикум по дактильной речи. Москва: Просвещение, 1972.*
27. Smith C., Lentz E.M., Mikos K. *Signing Naturally: Student Workbook, Units 1–6.* San Diego: DawnSignPress, 2008.
28. *Verbs in American Sign Language*. Handspeak. Available at https://www.handspeak.com/learn/31/

References

1. Nabokova L.A. English dlya slaboslyshaschih studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2004; № 1: 118-120.
2. Nabokova L.A. *Obuchenie anglijskomu yazyku studentov s narusheniyami sluha v sisteme vysshego gumanitarnogo obrazovaniya (nachal'nyj kurs).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
3. Savichev S.S. Problema razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti studentov vysshej shkoly. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2010; T. 12, № 5: 78-80.
4. Gusejnova M.Sh. Sovremennye podhody k ispol'zovaniyu interaktivnyh form i metodov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 2020; T. 11, № 3: 35-40.
5. O zhestovom yazyke v obrazovanii. *Vserossijskoe obschestvo gluhih.* Available at: https://voginfo.ru/society/2021/12/09/o-zhestovom-jazyke-v-obrazovanii/
6. Alferova T.A., Belousov M.I. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Aktual'nye problemy yazykovoj podgotovki v tehnicheskom vuze: tradicii i innovacii*: sbornik trudov I Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: SibGU im. akademika M.F. Reshetneva, 2021: 89-92.
7. Bazyrina O.A. Specificheskie sredstva obscheniya lic s narusheniem sluha: istoki i perspektivy ispol'zovaniya. *Special'noe obrazovanie.* 2021; № 1 (61). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-sredstva-obscheniya-lits-s-narusheniem-sluha-istoki-i-perspektivy-ispolzovaniya
8. Rukavishnikova O.I. Metodika otbora chastoupotrebitel'noj leksiki dlya mobil'nogo prilozheniya-perevodchika: na materiale russkogo, kitajskogo i anglijskogo zhestovyh yazykov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2024; № 1: 363-366.
9. Stokoe W.C. *Language in Hand: Why Sign Came Before Speech.* Washington: Gallaudet University Press, 2001.
10. Ruben R. Sign language: Its history and contribution to the understanding of the biological nature of language. *Acta oto-laryngologica.* 2005; Vol. 125: 464-467. Available at: https://www.researchgate.net/publication/7666896_Sign_language_Its_history_and_contribution_to_the_understanding_of_the_biological_nature_of_language
11. Platon. Kratil. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 1 t. Moskva: Al'fa-kniga, 2020: 115-116.
12. Magirovskaya O.V., Privalihina E.S. Leksicheskij uroven' zhestovogo yazyka kak osobaya sistema nominacii (na materiale amerikanskogo i russkogo zhestovyh yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 4 (77): 389-391.
13. Zhestov yazyki. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1998.
14. Frumkina R.M. *Psiholingvistika.* Moskva: Akademiya, 2001.
15. Zajceva G.L. *Zhestovaya rech'. Daktilologiya.* Moskva: Vlados, 2000.
16. Galieva D.A., Naurazbaeva D.V. Istoriya vozniknoveniya i rasprostraneniya zhestovyh yazykov. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2020; № 3 (89).

17. Wilcox Sh., Wilcox Ph. *Learning to See: American Sign Language as a Second Language*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1991.
18. Schembri A., Cormier K., Johnston T. *Sociolinguistic variation in British, Australian and New Zealand Sign Languages.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/297174899_Sociolinguistic_variation_in_British_Australian_and_New_Zealand_Sign_Languages
19. *The British Sign Language (BSL) report 2022.* Available at: https://www.gov.uk/government/publications/the-british-sign-language-bsl-report-2022/the-british-sign-language-bsl-report-2022#:~:text=According%20to%20current%20statistics%2C%20there,BSL%20as%20their%20main%20language
20. Hoffmeister R., Fish S., Benedict R., Henner J., Novogrodsky R. & Rosenburg P. *American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI):* Revision 4. Boston: University Center for the Study of Communication and the Deaf, 2013.
21. Hoffmeister R., Henner J., Caldwell-Harris C., Novogrodsky R. Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2022; Vol. 27 (1): 37-47.
22. Novogrodsky R., Caldwell-Harris C., Fish S., & Hoffmeister R. The development of antonym knowledge in American sign language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English. *Language Learning*. 2014; № 64: 749-770. https://doi.org/10.1111/lang.12078
23. Emmorey K. *Language, Cognition, and the Brain: Insights From Sign Language Research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
24. Stokoe W.C. *Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf.* New York: University of Buffalo, 1960.
25. Gejl'man I.F. *Daktilologiya.* Leningrad: Leningradskij vosstanovitel'nyj centr VOG, 1981.
26. Gerankina A.G. *Praktikum po daktil'noj rechi*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
27. Smith C., Lentz E.M., Mikos K. *Signing Naturally: Student Workbook, Units 1-6.* San Diego: DawnSignPress, 2008.
28. *Verbs in American Sign Language*. Handspeak. Available at https://www.handspeak.com/learn/31/

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 37.01:371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-265-267

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Full Member of APSC, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

DIGITALIZATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The paper discusses issues of organizing training in the system of professional retraining related to the digitalization of education. The trends in the development of additional professional education are described. The success factors of digitalization implementation in this system are highlighted. It is justified that the use of human-oriented technologies in the implementation of the educational process guarantees development of activity in the structure of professional retraining. The paper highlights risks of digitalization implementation at any level of education, including additional professional education. The author shows and justifies the ways of support in the creation of service support for the digitalization of additional professional education. The work helps to reveal principles for the development of a digital product.

Key words: **digitalization, additional professional education, professional retraining**

И.И. Макашина*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматриваются вопросы организации обучения в системе профессиональной переподготовки, связанные с цифровизацией образования. В работе описаны тренды развития дополнительного профессионального образования и выделены факторы успеха внедрения цифровизации в эту систему. Обосновано, что использование человеко-ориентированных технологий при реализации образовательного процесса приведет к развитию деятельности в структуре профпереподготовки. В статье представлены риски внедрения цифровизации на любом уровне образования, включая дополнительное профессиональное образование. Показаны и обоснованы способы поддержки при создании сервисного сопровождения цифровизации дополнительного профессионального образования. Выделены принципы для разработки цифрового продукта.

Ключевые слова: **цифровизация, дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка**

Актуальность реализации программ дополнительного профессионального образования на современном этапе развития подтверждается постоянным спросом на рынке труда на специалистов, обладающих дополнительными компетенциями и способными активно и продуктивно работать в новых технологических условиях, что подтверждается рядом государственных программ (например, «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы») и научных трудов, посвященных данной проблеме.

Особое значение приобретает развитие системы дополнительного профессионального образования (ДПО), так как существующая система уже не в состоянии обеспечить требуемую интенсивность и качество профессионального образования, соответствие образовательным потребностям взрослых обучающихся. В этих условиях быстрое развитие информационных технологий раскрывает перспективы перед образованием, а для ДПО особенно.

Целью статьи является анализ существующего положения, связанного с возможностями цифровизации в системе дополнительного профессионального образования, в частности профессиональной переподготовки.

Задачи представленной работы охватывают анализ трендов развития дополнительного профессионального образования; стратегических задач развития системы дополнительной профессиональной переподготовки с учётом цифровизации; факторов её развития и рисков внедрения цифровизации на уровне дополнительной профессиональной переподготовки.

Научная новизна заключается в расширении представления сервисного сопровождения цифровизации дополнительного профессионального образования.

Теоретическая значимость выражается в обосновании внедрения человеко-ориентированных технологий в процесс создания и реализации цифрового продукта для ДПО

Практическая значимость результатов исследования определяется формулированием принципов разработки цифрового продукта для ДПО.

1. Тренды развития дополнительного профессионального образования

Динамичные изменения на рынке труда, кадровый дефицит, потребность в квалифицированных кадрах для достижения технологической независимости – это только часть факторов, влияющих на выбор слушателей в пользу дополнительного профессионального образования. Существуют разные способы реализации дополнительного профессионального образования: очно; частично очно, частично дистанционно; полностью дистанционно. Программы дополнительного профессионального образования (ДПО) включают программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки. В данной работе акцент сделан на дополнительной профессиональной переподготовке (ДПП). Связан этот выбор с тем, что Институт повышения квалификации в ФБГОУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова переживает расцвет своей деятельности и по оснащению, и по кадровому обеспечению, и по объёму предлагаемых курсов, и по количеству проходящих обучение слушателей. Что касается Центра дистанционной профессиональной переподготовки в нашем университете, то это структура относительно новая, и её развитие зависит от ряда условий, которые ещё предстоит изучить и выполнить, принимая во внимание ряд факторов (внешних и внутренних), определяющих успех решения поставленных задач. Рассматриваемые в предлагаемой статье проблемы функционирования центров профессиональной переподготовки и способы их разрешения могут быть полезны для теории и практики функционирования подобных центров.

К основным факторам развития ДПО относятся следующие: внедрение новых технологий практически во все сферы жизни и производства; постоянный рост требований общества и рынка образовательных услуг к профессионализму и компетентности разных специалистов; уровень готовности педагогических кадров к работе в условиях цифровизации; продолжающиеся процессы реформирования системы образования России и поиск инновационных путей ее совершенствования; недооценка роли и места информационных ресурсов в жизни общества и каждого человека; практика реализации многочисленных проектов и программ информатизации образования, часто незавершенных и не приносящих реальных результатов и многое другое.

Рынок ДПО сегодня очень многообразен и включает образовательные платформы; корпоративные университеты (например, СБЕРуниверситет); образовательные центры и др. Такая популярность объясняется рядом причин: возможностью дистанционного получения образования, относительно небольшой стоимостью за образовательные услуги, широким выбором курсов и др.

Что сегодня продаётся на рынке дополнительной профессиональной переподготовки? Прежде всего, это актуальный контент, включающий анализ реальных кейсов; предложение востребованных рынком компетенций; экспертизу от лидеров конкретной отрасли. Благодаря своей мобильности у профессиональной переподготовки существует перспектива дальнейшего развития. Среди трендов развития ДПП можно отметить следующие:

– реформирование ДПП происходит в соответствии с национальными программами [2];

– идёт разработка программ, способных продемонстрировать содержательные успехи конкретного университета и его экспертную нишу для массового рынка потребителей;

– ДПП выступает дополнительным инструментом для апробации гипотез и пилотирования нестандартных образовательных решений.

Рассмотрим эти тренды более подробно.

1. Реформирование ДПП в соответствии с национальными программами [2] предполагает оптимизацию структуры ДПП с целью обеспечения непрерывного потока обучающихся за счёт детального понимания потребностей целевой аудитории, создания и продвижения реально востребованных программ обучения, использования современных технологий и методов обучения, обеспечения высокого качества клиентского сопровождения на каждом этапе образовательного процесса. Здесь также уместно говорить о трансформации портфеля программ под стратегические задачи и рынки труда.

2. Второй тренд предполагает разработку программ, способных продемонстрировать содержательные успехи конкретного университета и его экспертную нишу для массового рынка потребителей выступает продвижение образовательного продукта. ДПП можно рассматривать как дополнительный канал такого продвижения. Плюсов здесь много. Это и короткие сроки обучения; меньшая стоимость получения образования; удобное время занятий для слушателя; возможность доступа к профессиональному сообществу и др.

Существует мнение, что специалисты сегодня не востребованы. Нужны фрилансеры. И основным фактором, влияющим на такое положение вещей, выступает быстрое развитие технологий и их внедрение в разные сферы производства. Многие профессии исчезают с появлением инноваций, а специалисты должны приспосабливаться к новым условиям и часто переучиваться. Часты и ситуации, когда специалист, который не смог быть востребован по своей основной специальности, переходит в группу тех, кто работает только по частичной занятости. Для того чтобы не терять работу и конкурировать на рынке труда, сохраняя свой уникальный профиль компетенций, человеку нужно постоянно переучиваться, самосовершенствоваться и самоактуализироваться. Такие вопросы решаются во многом благодаря ДПП, так как такие структуры, чтобы быть конкурентоспособными, вынуждены постоянно проводить мониторинг требуемых компетенций и создавать конкурентные программы, реализующие цели их достижения.

Третьим выделенным нами трендом выступает тот факт, что ДПП можно рассматривать дополнительным инструментом для апробации гипотез и пилотирования новых образовательных решений. Новое образование требует других форматов, содержания и скорости. Работодатели рады появившейся возможности готовить кадры внутри производственных цепочек, не отвлекая специалиста от его основной деятельности.

Вузы, в структуре которых создаются центры профессиональной переподготовки, могут использовать их в качестве инструмента решения стратегических задач развития вуза. В данном аспекте целесообразно говорить о:

– разработке моделей корпоративных программ для реального сектора экономики;

– формировании имиджа вуза как центра передовых компетенций для решения задач технологического суверенитета;

– внедрении подходов, нацеленных на создание образовательного продукта в сфере ДПО;

– изменении набора программ под стратегические задачи и рынка труда;

– разработке и внедрении дистанционных программ обучения, наиболее востребованных сегодня среди потребителей;

– популяризации программ ДПО (и повышения квалификации, и профессиональной переподготовки) на международном уровне и др.

В решении перечисленных задач большую роль играет цифровизация процесса обучения.

2. Цифровая трансформация дополнительного профессионального обучения

Политика внедрения цифровых технологий реализуется практически во всех учебных заведениях, но на разном уровне качества и с достижением разного результата.

Для этого на всех ступенях идёт процесс цифровизации. Но при этом часто упускается важный фактор успеха этого процесса. Суть данного фактора заключается в том, что цифровизацией должны заниматься профессионалы, а не любители. Преподаватели, обеспечивающие реализацию образовательных программ ДПП, должны пройти обучение и желательно не за свой счёт. Они должны быть мотивированы.

Что касается ДПП, оно обязательно должно быть встроено в архитектуру цифрового университета. Факторами успеха в данном случае могут выступать:

– цифровой двойник преподавателя;

– цифровой помощник для слушателя;

– цифровой маркетинг;

– автоматически формируемые отчёты и цифровые протоколы.

Цифровизация даёт возможность подбирать оптимальную образовательную и профессиональную траекторию. Для достижения целей цифровой трансформации необходимо оптимизировать кадровую политику вуза, учитывая ряд факторов: высокую нагрузку на преподавателя, возрастной контингент; несоответствие квалификации заказанным программам; большую трудоёмкость разработки учебно-методического материала; отсутствие финансовой заинтересованности. С учётом указанных факторов организаторам дополнительной профессиональной переподготовки необходимо:

– создавать личный бренд (центра как структуры вуза);

– способствовать методической самостоятельности, предполагающей право самостоятельного выбора программ;

– опираться на реальный опыт в конкретной отрасли, привлекая специалистов разных организаций;

– привлекать специалистов высокой квалификации, не ограничиваясь профессорско-преподавательским составом вуза;

– сократить нормативные и организационные препятствия и др.

В данном случае речь, скорее, идёт о создании цифровой экосистемы, в которой работают и люди, и цифровые агенты. Любую образовательную среду расширяют за счёт цифровых инструментов, хранилищ, помогающих управлять средой и функционировать в условиях цифровой трансформации. Но только технические решения не помогают. Целесообразно говорить о внедрении человеко-ориентированных технологий, которые способны обеспечить:

– системность и эргономичность;

– оптимизацию ресурсов;

– интеграцию с электронной средой образовательного учреждения;

– использование современных инструментов создания образовательных продуктов;

– проектирование образовательных решений;

– цифровой маркетинг;

– клиентский путь (цифровые документы, личный кабинет и др.);

– мониторинг и др.

Внедрение цифровизации на любом уровне образования, включая ДПП, несёт в себе и определенные риски, среди которых можно выделить следующие:

– неготовность работников к освоению новых функций;

– классическое понимание процесса продажи образовательных продуктов;

– сложность быстрой стандартизации и автоматизации некоторых процессов;

– более сложные условия оформления и работы с корпоративными клиентами или юридическими лицами;

– вероятность технических сбоев;

– скорость и качество технической поддержки и др.

Для преодоления указанных рисков целесообразна более активная поддержка руководства этого вида деятельности, а именно – действия, нацеленные на создание сервисного сопровождения цифровизации дополнительного профессионального образования и, в частности, профессиональной переподготовки. Такие действия могут включать следующее:

– обучение и регулярные консультации сотрудников;

– обеспечение руководства по созданию, размещению и функционированию образовательных программ ДПП;

– обеспечение технологической экспертизы образовательных программ ДПП;

– мониторинг работы образовательной платформы, её обновление с целью максимального использования сервисов и функций;

– возможность переноса курсов на другие цифровые платформы в случае смены провайдера;

– методическая поддержка и проведение индивидуальных консультаций с провайдерами ДПП и др.

Для дальнейшего развития ДПП немаловажным является обеспечение возможности участия организаторов, разработчиков, методистов и преподавателей в различных научных, методических конференциях, дискуссиях, круглых столах, а также поощрение повышения квалификации в этом направлении.

Цифровые образовательные продукты

Цифровые образовательные продукты сегодня популярны во всех видах образования. Реализация дополнительных профессиональных программ с использованием цифрового обучения стала быстрее и более рентабельна благодаря появившейся возможности обучаться дистанционно, экономя время, ресурсы и деньги. К причинам развития цифрового обучения в системе ДПО относят:

– постоянное совершенствование информационного общества [3];

– стремление приспосабливаться к изменениям внешней среды с учётом потребностей субъектов, формирующих рынок труда [3; 4];

– повышение спроса на обучение по программам ДПО в рамках концепции непрерывного образования [5; 6];

– территориальная независимость обучающегося в организации ДПО;

– уменьшение стоимости приобретаемого образования;

– возможности цифровизации обеспечить доступность и качество образования [7; 8] и др.

Содержание терминов «цифровое обучение» и «цифровой продукт» опирается на дистанционные технологии, где роль преподавателя, с одной стороны, расширяется, но, с другой, требует дополнительных компетенций [9; 10].

Когда мы говорим о цифровых продуктах, следует иметь в виду следующее:

– программы ДПП должны создаваться с учётом запроса рынка труда;

– целесообразно применение технологий адаптивного и гибридного обучения;

– нужны решения для системного управления образовательным процессом в ДПО;

– необходимо использование опыта применения цифровых образовательных продуктов и др.

Целесообразно при разработке цифрового продукта опираться на следующие принципы:

– принцип наглядности, обеспечивающий наполнение продукта различным контентом, включающим тексты, графику, тестовый материал, мультимедиа и др.;

– принцип систематичности, предполагающий создание логической структуры при наполнении контента;

– принцип последовательности, нацеленный на получение учебной информации, составляющей часть единой смысловой структуры продукта (курса);

– принцип доступности, учитывающий уровень базовых знаний и разные уровни трудности выполнения заданий;

– принцип связи теории с практикой, предполагающий практическое применение полученных знаний в профессиональной деятельности.

Учёт перечисленных принципов для создания цифрового образовательного продукта позволяет не только расширить теоретические представления о развитии в этом направлении, но и упорядочить понимание и действия при реализации этого образовательного продукта в системе ДПО. Образовательный продукт не появляется на ровном месте. Это результат изучения потребностей рынка труда, позволяющий разрабатывать или собирать из готовых модулей актуальные образовательные программы.

Несмотря на то, что использование цифровизации в организациях дополнительного профессионального образования стало характеристикой современного образования, следует учитывать, что этот процесс изменяющийся, поэтому требует постоянного внимания и модернизации. Плюсы использования цифровизации очевидны, но необходимо помнить о важности регулярного повышения квалификации разработчиков, методистов и преподавателей, занимающихся реализацией программ ДПО. Применение цифровизации в системе профессионального дополнительного обучения соответствует потребностям государства и общества и требует постоянного бережного внимания к процессам, связанным с широким внедрением цифровых технологий. Привычные виды традиционных занятий никуда не исчезли. Они в условиях цифровой среды просто постепенно трансформируются в другой формат, позволяющий выстраивать образовательный процесс в более привлекательном для слушателя виде – с учётом потребностей, способностей, интересов и материальных возможностей обучающегося.

Библиографический список

1. *О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы*. Указ президента от 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxgb5wsu335702735
2. *Приоритет 2030*. Available at: https://priority2030.ru/analytics
3. Ибрагимова О.В., Кузнецова Н.В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании. *ОТО*. 2015; № 3: 421–435.
4. Серякова С.Б., Кравченко В.В. *Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ*: монография. Москва: Прометей, 2016.
5. Трегубова Л.Б. *Развитие системы маркетинговых технологий в дополнительном педагогическом образовании*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
6. Makashina I., Filatova E. E-learning environment for self-studies in maritime education and training. *Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport*: 18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings. Varna: Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017; Vol. 1: 45–53.
7. *Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования*. Казань: Издательство Казанского университета, 2022.
8. Биленко П.Н. и др. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва, 2020.
9. Золотарёва Н.М., Рябко Т.В. О приоритетах государственной политики в развитии непрерывного образования взрослых в Российской Федерации. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016; Т. 8, № 2: 7–11.
10. Зинченко В.О. Цифровизация как приоритетное направление развития дополнительного профессионального образования. *Вестник Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко*. 2019; № 2 (7): 160–167.

References

1. *O strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody*. Ukaz prezidenta ot 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxgb5wsu335702735
2. *Prioritet 2030*. Available at: https://priority2030.ru/analytics
3. Ibragimova O.V., Kuznecova N.V. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii. *OTO*. 2015; № 3: 421-435.
4. Seryakova S.B., Kravchenko V.V. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v Rossii i stranah Zapadnoj Evropy: sopostavitel'nyj analiz*: monografiya. Moskva: Prometej, 2016.
5. Tregubova L.B. *Razvitie sistemy marketingovyh tehnologij v dopolnitel'nom pedagogicheskom obrazovanii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
6. Makashina I., Filatova E. E-learning environment for self-studies in maritime education and training. *Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport*: 18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings. Varna: Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017; Vol. 1: 45-53.
7. *Prioritety i modeli cifrovizacii pedagogicheskogo obrazovaniya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022.
8. Bilenko P.N. i dr. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva, 2020.
9. Zolotareva N.M., Ryabko T.V. O prioritetah gosudarstvennoj politiki v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossijskoj Federacii. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2016; T. 8, № 2: 7-11.
10. Zinchenko V.O. Cifrovizaciya kak prioritetnoe napravlenie razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Luganskoj akademii vnutrennih del imeni `E.A. Didorenko*. 2019; № 2 (7): 160-167.

Статья поступила в редакцию 22.07.24

УДК 37.01:371 (075)

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-267-269

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Full Member of APSC, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITION IN CONDITIONS OF INTERACTION OF SUBJECTS OF THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The paper examines issues related to cognition as an integral internal feature of a personality, due to which its further development and transformation into professional competence takes place. The work proves that the construction of the learning process based on a situational and functional approach contributes to the performance of the essential actions of the participants of autonomous functional systems – the teacher's system and the student's system. The research shows that the interaction of participants of the ergatic educational environment provides not only acceptance and understanding of the task set by the teacher, but also the development of students' cognition. The article presents the process of formation of new knowledge – cognition, which occurs gradually and is determined by the goal, namely, increasing the current level of mastering educational and/or quasi-professional activities and information resources provided by simulators with actual software and proposed tasks set by the teacher.

Key words: **cognition, ergatic educational environment, interaction, pedagogical support, situational and functional approach**

И.И. Макашина*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ЭРГАТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В работе рассматриваются вопросы, касающиеся когнитивности как целостного внутреннего свойства личности, благодаря которому происходит её дальнейшее развитие и трансформация в профессиональную компетенцию. Обосновано, что построение процесса обучения на основе ситуационно-функционального подхода способствует выполнению сущностных действий субъектов автономных функциональных систем – системы преподавателя и системы обучающегося. Показано, что взаимодеятельность субъектов эргатической образовательной среды обеспечивает не только принятие и понимание поставленной педагогом задачи, но и развитие когнитивности обучающихся. В статье представлен процесс образования нового знания – когнитивности, который происходит постепенно и определяется целью, а именно – повышением текущего уровня освоения учебной и/или квазипрофессиональной деятельности и информационными ресурсами, представленными тренажерами с актуальным программным обеспечением и предлагаемыми для решения поставленными педагогом задачами.

Ключевые слова: **когнитивность, эргатическая образовательная среда, взаимодеятельность, ситуационно-функциональный подход**

Тенденции развития разных отраслей производства, внедрение в них информационных технологий, автоматизация процессов управления обусловили необходимость обращения исследователей к проблемам формирования личностных и профессиональных качеств в эргатических образовательных средах, которые призваны воссоздать возможные условия труда человека-оператора в системе «человек – машина» с учётом гигиенических, антропометрических, физиологических и психологических требований. Целью статьи является обоснование возможности развития когнитивности обучающихся в условиях взаимодеятельности субъектов эргатической образовательной среды, наполненной новыми информационными технологиями. Задачи представленной работы охватывают анализ понятия когнитивности как основы личностных характеристик и профессиональных компетенций, выявление специфики работы в эргатической образовательной среде и описание условий её функционирования. Научная новизна заключается в расширении представления организации учебного процесса в эргатических образовательных средах на основе ситуационно-функционального подхода как наиболее оптимального для обеспечения взаимодеятельности субъектов этих сред. Теоретическая значимость выражается в расширении знания о структурной организации эргатической образовательной среды, где взаимодеятельность их участников является решающим условием её функционирования и развития.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью применения представленных выводов для использования в образовательном процессе тренажерного оборудования, позволяющего улучшить эффективность профессиональной подготовки обучающихся.

1. Развитие когнитивности обучающихся как педагогическая задача

Вопросы развития когнитивности как способности к умственному восприятию и переработке внешней информации рассматриваются в работах учёных, занимающихся философией (А.А. Бордов, Г.Д. Воскобойник, С.М. Зимин); психологией (М.Н. Чаркова и др.); психолингвистикой (А.Г. Баранов, Г.Я. Яныбаева и др.); социологией (А.Ю. Смирнов); педагогикой (Н.И. Алмазова, В.Н. Сорокоумова, И.В. Третьякова) и др. Этот интерес актуален особенно сегодня, когда вопросы развития искусственного интеллекта охватывают все перечисленные направления, и даже шире.

Если представители философии (В.М. Селезнев, С.В. Лещев и др.) рассматривают когнитивность как феномен, позволяющий концептуально обосновать конструктивность процесса познания, то специалисты по искусственному интеллекту (Л.М. Веккер, Р. Гарднер, О.Н. Клименченко и др.) используют эту парадигму для понимания того, каким образом человеческий мозг осуществляет функции принятия и переработки информации. Представим позиции некоторых учёных, рассматривающих понятие когнитивности в табл. 1.

Таблица 1

Определение термина «когнитивность»

№	Авторы	Определение термина
1.	Алмазова Н.И.	свойство, связанное с познавательной ценностью, с социализацией, с необходимостью принять решение [1]
2.	Сорокоумова В.Н.	познавательный процесс порождения и восприятия профессиональной речи [2]
3.	Усманова М.Г.	это свойство, которое отражает процесс восприятия и осмысления действительности, реализуемой в определенной языковой системе [3]
4.	Хуторской А.В.	свойство личности, выступающее в качестве основания эвристических способностей обучаемого [4]
5.	Чаркова М.Н.	психические процессы личности, влияющие на изучение и понимание «психических состояний» [5]
6.	Яныбаева Г.Я.	знание, лежащее в основе построения двуязычного активного словаря [6]

Практически все авторы рассматривают «когнитивность» как общий термин, характеризующий приобретение знаний. В ранней работе мы рассматривали полипрофильную когнитивность как целостное внутреннее свойство, благодаря которому происходит дальнейшее развитие личности [7]. В настоящее время этот интерес связан с изучением вопроса проектирования и создания и функционирования образовательных эргатических сред, основной целью которых является как раз активизация познавательной деятельности обучающихся в системе «человек машина» (оператор – тренажёр), что, несомненно, относится к педагогическим задачам.

2. Взаимодеятельность субъектов эргатической образовательной среды как условие её функционирования

Любая образовательная деятельность в очном, заочном, дистанционном и др. форматах осуществляется в конкретных условиях, предполагающих присутствие и коммуникацию участников образовательной деятельности и ее средства. Другими словами, речь идёт о взаимодеятельности, и именно понимание ролей исполнителей – ведущей, предполагающей деятельность педагога, и решающей, означающей деятельность обучающегося, влияет на положительный конечный результат процесса обучения.

Далее речь пойдёт об эргатических образовательных средах, поэтому целесообразно отталкиваться от нашего понимания этого феномена. Эргатическая образовательная среда рассматривается нами как совокупность условий для выполнения образовательной деятельности, где основными отношениями являются отношения «человек – машина», в нашем случае – «человек – тренажер». Условия для этой деятельности можно подразделить на внешние (компоненты образовательной среды) и внутренние (сам процесс образования). Указанная совокупность условий создаётся непосредственно образовательными действиями и используется для их же выполнения [8].

Эргатическая образовательная среда не существует и тем более не работает самостоятельно, и при её проектировании понимание сложной структуры, взаимосвязей включённых компонентов и их назначение играет решающую роль. Эргатическая образовательная среда всегда динамична и функционирует только как системный конструкт, определяемый педагогической целью, так как основное и единственное назначение компонентов структуры эргатической образовательной среды заключается именно в предоставлении возможностей для осуществления образовательных действий, из чего следует вывод об обусловленности структуры и содержания целью и задачами образовательного процесса. Оптимальность эргатической образовательной среды должна быть обеспечена адекватностью её компонентов условиям (не статичным и изменчивым в зависимости от внешних и внутренних факторов, но устойчивым к случайным и/или запрограммированным изменениям) функционирования конкретного образовательного процесса.

Рассмотрение условий проектирования эргатических образовательных сред на примере подготовки судоводителя позволило нам ранее выделить две группы условий их успешного функционирования [8], которые актуальны в контексте данной работы:

– условия выполнения ведущего действия (педагога), включающие присутствие субъекта наведения; объекта наведения; объекта изучения; наличие средств образовательной деятельности; организационных условий для наведения; возможностей оценивания результатов;

– условия выполнения решающего действия (обучаемого), включающие присутствие решающего субъекта; наличие возможностей принятия наводящей информации; объекта изучения; инструментария преобразования объекта изучения; возможностей выявления изменений объекта изучения; возможностей правильного оценивания результатов действий [8].

Взаимодеятельность субъектов любых образовательных сред, включая эргатические, предполагает выполнение обучающимися двух ролей, а также объекта обучения, так как они выполняют задачи, поставленные перед ним педагогом, и субъекта собственного действия. Педагогическое сопровождение действий обучающихся (либо регулярное, либо эпизодическое, в зависимости от текущей подготовленности обучающегося), особенно тех, кто испытывает затруднения, позволяет сделать взаимодеятельность более результативной, гармонизируя выполняемую обучающимися деятельность, повышая её эффективность. Рассмотрим этот процесс подробнее.

При проектировании эргатических образовательных сред целесообразно опираться на ситуационно-функциональный подход, разработанном Э.Г. Малиночкой [9] и получившем развитие в работе И.И. Макашиной, И.В. Маричева,

Синицина Ю.Н. и др., позволяющий так спроектировать учебный процесс, чтобы информация, поступающая в сознание обучающегося, накапливалась постепенно и превращалась в новое качество, обогащая имеющиеся знания и опыт обучающегося.

В эргатической образовательной среде процесс образования нового знания – когнитивности – происходит постепенно и определяется условиями среды, наполненной тренажерами, программным обеспечением и др. и предлагаемыми для решения поставленными педагогом задачами. В процессе выполнения задач обучающиеся воспринимают любую полезную информацию, влияющую на внутреннюю структуру самой эргатической образовательной среды (предметно-информационное и межличностное взаимодействие) и представляющуюся возможность не только корректировать процесс обучения в случае необходимости или перехода на другой уровень сложности, но и инициировать наиболее приемлемый путь оптимизации самой эргатической образовательной среды. Здесь уместно вспомнить концепцию информации Н. Винера, согласно которой информация представляет собой отрицательную энтропию, т. е. уменьшение энтропии в процессах, ведущих к увеличению информации. Энтропия рассматривается учёным как функция состояния системы, определяющая степень упорядоченности системы, т. е. чем больше информации заложено в системе, тем более высок уровень ее упорядоченности [10, с. 144–146]. Таким образом, когнитивность, выступающая как сущность первого порядка, получает дальнейшее ее развитие, постепенно превращается в профессиональную компетентность. Знания, формируемые в эргатических образовательных средах, превращаются в основу для принятия правильных решений, что приводит к развитию и когнитивности, и компетентности отдельного специалиста. Также меняются индивидуальные качества или стороны личности студента – когнитивная (трансформация информации в знание), эмоциональная (появляется устойчивое положительное отношение к изучаемой деятельности), ценностная (осознанность приобретаемого знания для дальнейшего личностного и профессионального развития) и коммуникативная в процессе действия учения под управлением педагога. Коммуникативная сторона при этом выступает доминирующим компонентом, что объясняется простым фактом рассмотрения личности как субъекта системы социальных отношений, реализующихся в деятельности и общении. Б.Ф. Ломов писал «… психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения, но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду – личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе не существуют. Но этими качествами обладает личность. Таким образом, и проблема деятельности, и проблема общения «замыкаются» на проблеме личности… через анализ деятельности и общения психология раскрывает … психический склад личности, ее внутренний духовный мир» [11, с. 289]. В любом случае действия учения, реализуемые при общении, рассматриваются как решающая деятельность обучающегося, в которой происходят основные психические изменения личности.

Происходит приспосабливание обучающегося к новым требованиям, задаваемым преподавателем и образом выбранной специальности, в процессе освоения которых с помощью средств действия, предлагаемых педагогом, обучающийся превращает общественный опыт в индивидуальный способ деятельности, способствуя постоянному повышению уровня подготовки, т. е. накоплению новых свойств, важных для выполнения будущей профессиональной деятельности. Что касается педагога, то, осуществляя сопровождение и поддержку, он задает цели, отбирает необходимые средства и формы и методы обучения, что ведет к запланированному результату – обогащению текущей когнитивности обучаемого.

Организация обучающих эргатических образовательных сред предполагает наличие тренажерного оборудования и соответствующего программного обеспечения; квалифицированного персонала для работы именно в таких средах и многое другое. К условиям организации таких сред относятся не только перечисленные выше, но и взаимодеятельность участвующих в них субъектов. Правильное понимание ролей субъектов и согласованность их действий обеспечивает развитие когнитивности обучающихся и результативность всего процесса обучения.

Библиографический список

1. Алмазова Н.И. *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
2. Сорокоумова В.Н. *Когнитивность и коммуникативность при формировании у студентов-филологов профессионально-педагогических навыков.* Орел, ОГУ, 2004.
3. Усманова М.Г. *Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Уфа, 2002.
4. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
5. Чаркова М.Н. *Мотивация когнитивного развития личности.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Новосибирск, 2005.
6. Яныбаева Г.Я. *Принципы составления русско-башкирского учебного функционально-ситуативного словаря.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2004.
7. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011.
8. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. *Freedom and responsibility inpivotal times*: International Forum. 2022.
9. Малиночка Э.Г., Макашина И.И. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Новороссийск, РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2005.
10. Винер Н. *Творец и будущее.* Москва: АСТ, 2003.
11. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984.

References

1. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Sorokoumova V.N. *Kognitivnost' i kommunikativnost' pri formirovanii u studentov-filologov professional'no-pedagogicheskih navykov.* Orel, OGU, 2004.
3. Usmanova M.G. *Funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya glagolov bashkirskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
4. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
5. Charkova M.N. *Motivaciya kognitivnogo razvitiya lichnosti.* Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2005.
6. Yanybaeva G.Ya. *Principy sostavleniya russko-bashkirskogo uchebnogo funkcional'no-situativnogo slovarya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2004.
7. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2011.
8. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. *Freedom and responsibility inpivotal times*: International Forum. 2022.
9. Malinochka `E.G., Makashina I.I. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk, RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2005.
10. Viner N. *Tvorec i buduschee.* Moskva: AST, 2003.
11. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984.

Статья поступила в редакцию 22.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-269-275

Gutnik I.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: iragutnik@mail.ru*
Kandaurova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kandaurova@list.ru*
Luchnikov V.A., *teaching assistant, Department of Theory and Methods of Continuous Pedagogical Education, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: luchnivik@mail.ru*
Molodtseva Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: molod_09@mail.ru*
Piskunova E.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: l_piskunova@mail.ru*

THE TRANSFOMATION OF THE PEDAGOGICAL MAGISTRACY IN THE CONTEXT OF SOVEREIGNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION. The article shares a theoretical and empirical analysis of the problem of research on reorganization of pedagogical master's degrees, taking into account the current state of this stage of education and the reforms being implemented in education. The objective of the study is to identify the key areas of modernization of the pedagogical magistracy, which allow for the training of highly qualified teaching staff corresponding to the guidelines of the sovereignization of national education. The analysis of current trends

in the development of the higher education system in Russia has been carried out, which has made it possible to identify challenges and “pain points” that require priority solutions. A study of the ideas and expectations of bachelors, undergraduates and school teachers from studying in a pedagogical master’s degree has been conducted. The work gives a review and generalization of the first results of pilot projects on the introduction of new models of the educational process in the master’s degree aimed at improving practice orientation, the use of digital technologies.

Key words: **sovereignization of Russian education, magistracy, pedagogical magistracy, reorganization of pedagogical magistracies, restructuring of educational process of magistracy**

***И.Ю. Гутник**, д-р пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: iragutnik@mail.ru*
***А.В. Кандаурова**, д-р пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kandaurova@list.ru*
***В.А. Лучников**, асс., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: luchnivik@mail.ru*
***Ю.В. Молодцева**, канд. пед. наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: molod_09@mail.ru*
***Е.В. Пискунова,** д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: l_piskunova@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена теоретико-эмпирическому анализу проблемы исследования, посвященной реорганизации педагогических магистратур с учетом современного состояния данной ступени образования и реформ, осуществляющихся в образовании. Целью данного исследования являлось определение ключевых направлений модернизации педагогической магистратуры, позволяющих обеспечить подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, соответствующих ориентирам суверенизации национального образования. Проведен анализ текущих тенденций развития системы высшего образования в России, позволивший выявить вызовы и «болевые точки», требующие первоочередного решения. Проведено исследование представлений и ожиданий бакалавров, магистрантов и педагогов школ от обучения в педагогической магистратуре. Выполнен обзор и обобщение первых результатов пилотных проектов по внедрению новых моделей образовательного процесса в магистратуре, нацеленных на повышение практикоориентированности, применение цифровых технологий, усиление связи с работодателями. Осуществлена оценка институциональных возможностей, компетенций и ресурсов института педагогики для реализации программ магистерской подготовки нового типа в соответствии с современными вызовами и трендами развития системы образования.

Ключевые слова: **суверенизация российского образования, магистратура, педагогическая магистратура, реорганизация педагогических магистратур, реструктуризация образовательного процесса магистратуры**

Процессы суверенизации национального образования приобретают все большую актуальность в современных условиях. Происходящие трансформации детерминируют первостепенную задачу системы высшего педагогического образования – подготовку компетентных специалистов, способных эффективно работать в новых реалиях, содействовать сохранению и развитию культурной идентичности. В этом контексте особую значимость приобретает модернизация педагогической магистратуры как ключевого звена в подготовке педагогических кадров.

Движение к суверенизации образования предполагает не только сохранение культурной идентичности, но и стремление к достижению лучших мировых стандартов качества. «Мы продолжим формирование суверенной системы образования <…> Это чрезвычайно важная, базовая абсолютно вещь. Причем будем это делать на всех ее уровнях – от школы до колледжей и вузов» (В. Путин) [1].

В этих условиях от системы педагогической магистратуры требуется комплексная трансформация, нацеленная на формирование у будущих педагогов компетенций, необходимых для эффективной реализации национальных приоритетов в сфере образования и воспитания. Сегодня в педагогической печати появляется новое понятие (В.А. Мижериков) – «образовательный суверенитет – это самостоятельная образовательная политика государства, основанная на отечественных достижениях, обеспечивающая качественное образование, возможности самореализации граждан и лидерство России в образовании и науке» [4].

Анализ положений Указа Президента РФ Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [2] и Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [3] позволяет выделить ключевые ориентиры, определяющие вектор развития национальной системы образования. Важнейшими среди них являются следующие: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, создание современной цифровой образовательной среды. Для понимания контекста суверенизации и трансформации образовательного процесса в магистратуре института педагогики необходимо оценить текущее состояние, выявить ключевые проблемы и определить перспективы развития национальной системы образования.

Анализ текущих тенденций развития системы образования в России демонстрирует наличие ряда вызовов и «болевых точек», требующих первоочередного решения, а именно:

1. Несоответствие содержания и качества образования современным требованиям рынка труда. Высокая доля выпускников, испытывающих трудности с трудоустройством по специальности, свидетельствует о разрыве между системой образования и реальными потребностями экономики.

2. Низкий уровень практикоориентированности и связи с реальным образовательным процессом в образовательных учреждениях. Образовательные программы зачастую носят преимущественно теоретический характер, слабо учитывают развитие актуальных прикладных компетенций.

3. Недостаточная вовлеченность работодателей в процессы разработки и реализации образовательных программ. Слабое участие представителей бизнеса и предприятий в формировании образовательного контента снижает его практическую значимость и востребованность.

4. Неравномерность доступа к качественному образованию. Региональные, социальные и экономические различия приводят к значительной дифференциации в уровне подготовки обучающихся.

5. Недостаточная адаптивность системы образования к изменениям. Высокая скорость технологических, социальных и экономических трансформаций требует более гибкого реагирования образовательной системы.

Институт педагогики, как ключевое звено подготовки педагогических кадров высшей квалификации, призван выполнять важную роль в реализации обозначенных государственных приоритетов. Подготовка современных педагогов должна основываться не столько на развитии узких компетенций, сколько на фундаментальной научной базе, позволяющей осуществлять системный анализ образовательной ситуации и выработку стратегических решений. Особое внимание необходимо уделить повышению статуса и исследовательского потенциала педагогических вузов как центров разработки инновационных образовательных технологий [5].

Анализ мировых трендов и передовых практик в сфере образования позволяет выделить ключевые направления развития, которые могут послужить ориентирами для суверенизации российской системы образования, к которым следует отнести:

– усиление практикоориентированности и связи с реальным сектором экономики;
– активное внедрение цифровых технологий и онлайн-форматов обучения;
– персонализация образовательных траекторий и развитие индивидуальных способностей обучающихся;
– междисциплинарность и интеграция различных областей знаний.

Целью данной статьи является определение ключевых направлений трансформации педагогической магистратуры, позволяющих обеспечить подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, соответствующих ориентирам суверенизации национального образования, современному рынку труда, потребностям образовательного пространства.

Данная цель предполагает решения следующих задач.

1. Исследование представлений и ожиданий бакалавров, магистрантов и педагогов школ от обучения в педагогической магистратуре.

2. Обзор и обобщение первых результатов пилотных проектов по внедрению новых моделей образовательного процесса в магистратуре, нацеленных на повышение практикоориентированности, применение цифровых технологий, усиление связи с работодателями.

3. Оценка институциональных возможностей, компетенций и ресурсов института (факультета) педагогики для реализации программ магистерской подготовки нового типа в соответствии с современными вызовами и трендами развития системы образования.

Решение поставленных задач позволит реализовать комплексный подход к трансформации и совершенствованию системы педагогической магистратуры, что является важным условием обеспечения устойчивого развития национального образования в современных условиях.

Научная новизна результатов исследования заключается в теоретико-эмпирическом обосновании направлений и способов трансформации педагогических магистратур в условиях суверенизации российского образования, выявленных на основе системного анализа современных трендов, потребностей рынка труда и субъектов образования, основных направлений государственной политики в области образования, а именно:

– определение и актуализация ценностно-целевых основ содержания и организации образования на начальном этапе обучения в педагогической магистратуре;

– реализация партисипативного подхода в образовательном процессе магистратуры; междисциплинарности и интеграции в содержании образовательных программ;

– оптимизация обучения, предполагающего переход от исключительно очного формата обучения к смешанному и перевернутому, базирующемуся на создании избыточной информационной среды, обеспечивающей персонализацию образовательных траекторий и развитие индивидуальных способностей обучающихся;

– повышение качества и практической направленности магистерских исследований.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в обогащении теории организационно-управленческого регулирования педагогической магистратурой с учетом особенностей трансформации современного высшего образования: внедрение междисциплинарного и партисипативного подходов в содержание и организацию магистерских программ; повышение практической направленности магистерской подготовки; расширение форм организации образовательной деятельности.

В изучении мнений магистрантов выборочно принимали участие магистранты второго курса практически из всех педагогических магистратур (33 человека). Был получен следующий рейтинг ответов. На первых двух местах находятся ответы, связанные с внутренней мотивацией. Прежде всего, магистранты отмечали, что магистратура дала им необходимые знания, среди которых они особенно выделяли знания по «*дидактике, диагностике, поддержке ребенка, проектированию, организации научной деятельности*». Следующими по частоте встречаемости были ответы, касающиеся того, что обучение в магистратуре обусловило личностное и профессиональное развитие и саморазвитие, что позволило повысить «*жизнестойкость, инициативность, ответственность*». На третьем месте по рейтингу были ответы, связанные сугубо с внешней мотивацией, в которых магистранты делились мнением о том, что окончание магистратуры дало им *«действительно полное образование», «более квалифицированный диплом», «высшее образование, а не его «огрызок», сделало образование «более солидным и перспективным»*. На четвертом месте по рейтингу находилась группа ответов, связанная с профессиональной деятельностью, а именно: *«приблизила их к профессии», позволила «сделать шаг в профессию», «окончательно определиться с выбором профессии»*. Следующая группа ответов связана с интересом: *«в магистратуре было все ново, событийно и интересно», «мы познакомились с новыми интересными преподавателями», «у меня появился интерес к психологии и педагогике»*. Лишь на последнем месте находятся малочисленные негативные высказывания о том, что магистратура ассоциируется с такими понятиями, как «*сложность, скука, усталость, нагрузка, отсутствие практики в школе, необходимость*»

В фокус-группе принимало участие 30 учителей из различных типов школ и районов г. Санкт-Петербурга. Большинство педагогов считают, что магистратура способствует получению знаний и умений, а также развитию карьерного роста. Ряд преподавателей отметили престижность данной ступени образования и возможность повысить свой материальный достаток. Лишь незначительную группу ответов составили ответы, что это «*является сложной задачей и весьма трудоемко*». Соотношение групп мнений бакалавров, магистрантов и педагогов представлено в табл.1.

Общий вывод, который следует сделать на основе данного анализа представлений и ожиданий, свидетельствует о том, что заметна очевидная динами-

Таблица 1

Представления и ожидания бакалавров, магистров и педагогов от педагогической магистратуры (место групп ответов по рейтингу) (2024 год)

№	Бакалавры 1 курс	Бакалавры 4 курс	Магистранты	Педагоги
1.	Отсутствие необходимости	Развитие	Получение знаний	Получение знаний
2.	**Трудности в обучении**	Отсутствие необходимости	Развитие	Развитие
3.	Интересно	Интерес	Наличие полного образования	Повышение карьерного роста и престижность
4.	Получение знаний	Знания	Путь в профессию	Материальный достаток
5.	Повышение карьерного роста	**Трудности в обучении**	Интерес	**Трудности в обучении**
6.		Повышение карьерного роста	Отсутствие необходимости	
7.		Путь в профессию	**Трудности в обучении**	

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что на основе анализа потребностей, ресурсов и потенциала действующей педагогической магистратуры определены приоритетные направления трансформации содержания и организации педагогических магистратур с учетом актуальных современных трендов и тенденций, которые могут быть использованы как для реорганизации уже функционирующих магистратур, так и для проектирования новых программ педагогических магистратур.

В рамках данного исследования нами были проведены фокус-группы [6] для бакалавров 1 и 4 курсов, магистрантов и выпускников РГПУ им. А.И. Герцена, работающих педагогов с целью диагностики их представлений и ожиданий от педагогической магистратуры. В фокус-группах принимали участие студенты 1 и 4 курсов Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в количестве 40 человек.

Студенты первого курса чаще всего высказывали мнения о том, что магистратура им не нужна, и обучение в ней является очень сложным: *«меня охотно возьмут на работу без лишних документов»*, и лишь некоторые студенты отмечали, что она возможна и интересна, дает знания и способствует карьере. Студенты 4 курса в подавляющем большинстве случаев говорили о том, что магистратура будет способствовать их как личностному, так и профессиональному развитию: «*все же без магистратуры я буду «недопедагогом» и «мне еще самому надо дорасти до педагога»*. Однако на втором месте по рейтингу находились ответы, отражающие, что студенты не видят необходимости в данной ступени обучения: *«если чего и не знаю, то в Интернете доберу»*. Следующей по рейтингу идет группа ответов, отражающая, что обучение в магистратуре интересно и дает новые необходимые знания. Последней группой в рейтинге были ответы, говорящие о том, что студенты боятся предстоящих сложностей и понимают значимость данной ступени образования для повышения карьерного роста.

ка в понимании значимости данной ступени образования: от непонимания ее значимости у студентов первого курса – к частичному принятию студентами 4 курса и к значительному принятию ее магистрантами и полному принятию ее педагогами-практиками. Осознание значимости магистратуры и повышение роли внутренней мотивации как ведущей причины обучения в магистратуре наиболее характерно для магистрантов и педагогов-практиков. Данную корреляцию необходимо учитывать как при работе с абитуриентами, так и при проектировании образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре.

Размышления о необходимости обновления программ педагогической магистратуры, безусловно, должны базироваться на общих направлениях трансформационных процессов. Современные преобразования высшего образования затрагивают все его уровни и направления подготовки. В настоящее время осуществляется пилотный проект по реорганизации высшего образования, в котором участвуют шесть университетов: Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Московский авиационный институт (НИУ МАИ), Национальный исследовательский технологический университет МИСиС, Московский педагогический государственный университет, Санкт-Петербургский горный университет и Томский государственный университет.

Отметим, что существует определенный дефицит источников для анализа. Документом, наиболее полно информирующим профессиональное сообщество об изменениях, является Указ Президента Российской Федерации «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [7]. Вместе с тем, к сожалению, в открытом доступе нет материалов по концептуальному обоснованию изменений, нет материалов, подробно раскрывающих содержание этих преобразований. Для анализа перспектив можно воспользоваться записями выступлений и интервью руководителей федеральных орга-

нов исполнительной власти, руководителей пилотных вузов, экспертов, вовлеченных в проект.

Какие же изменения планируются? Итак, бакалавриат преобразуется в базовое высшее образование, которое в зависимости от направления подготовки, специализации, будущей профессии и т. д. может быть освоено за четыре, пять или шесть лет. Магистратура (судя по документу [7], это название пока сохраняется) представляет собой специализированное высшее образование, обучение по которому может длиться от 1 до 3 лет в зависимости от направления, специализации, будущей профессии и т. д.). Согласно указу внесены соответствующие изменения в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации" [8] (с изменениями и дополнениями).

У новой системы специализированного высшего образования есть несомненные преимущества. Рассмотрим их в контексте обновления программ педагогической магистратуры.

Во-первых, предполагается вариативность образовательных маршрутов для обучающихся: предполагается наличие трех треков – два прикладных (с обучением в один год или два–три года) и один исследовательский (с обучением в два–три года). Само деление на прикладной и исследовательский образовательный маршруты представляется достаточно продуктивным с точки зрения реальности обеспечения той или иной подготовки за определенный период. При этом, очевидно, нет ограничений, которые не позволили бы обеспечить некую исследовательскую составляющую в прикладных треках или, наоборот, прикладную – в исследовательском треке. Кроме того, можно проработать вопрос о возможных вариативных учебных модулях, которые предлагаются на выбор всем обучающимся и обеспечивают либо прикладную, либо исследовательскую составляющую содержания образования. Вариативность усиливается и рекомендуемым содержанием образовательных программ и, соответственно, форматом выпускной квалификационной работы. Годичная прикладная магистратура строится на профессиональных модулях и завершается представлением педагогического проекта на этапе государственной итоговой аттестации. Двух- или трехгодичная магистратура включает компенсирующие (при отсутствии педагогического образования) или углубляющие (при наличии педагогического образования) педагогические модули, а также профессиональные модули в соответствии с направленностью программы. Усилить педагогическую составляющую такой подготовки может, например, стажерская практика с наставниками в образовательных организациях. На ГИА представляется выпускная квалификационная работа, которая может, как и в настоящее время, носить исследовательский или проектный характер. Исследовательская магистратура предполагает включенность студентов в научно-исследовательскую работу отдельных преподавателей, кафедр, лабораторий или исследовательских институтов. В этом случае на итоговой аттестации представляется научно-исследовательская работа или проект кандидатского диссертационного исследования для планирующих продолжить обучение в аспирантуре.

Во-вторых, представляется правильным упорядочение возможностей поступления на программы с разным сроком обучения соискателей с различным базовым образованием и разным профессиональным опытом. Так, в годичные прикладные программы могут поступить абитуриенты при наличии соответствующего профильного образования предыдущего уровня, педагогического опыта работы. При этом важным является принятие решения о содержании и длительности такого опыта для поступления в годичную магистратуру. Возможно, это следует увязать с квалификационной категорией, например, «Учитель-методист» или «Учитель-наставник» или с управленческой должностью в образовательных организациях. В противном случае абитуриенты должны поступать на двух- или трехгодичные программы, которые могут обеспечить необходимую педагогическую подготовку.

Вместе с тем остаются вопросы, которые требуют дальнейшей проработки и принятия соответствующих решений в образовательных организациях высшего образования или в соответствующих органах исполнительной власти.

Один из вопросов связан, например, с жесткой направленностью образовательных программ специализированного высшего образования на определенную квалификацию как результат освоения образовательной программы. Представляется, что для педагогического образования это составляет определенную нормативную коллизию: если учитель хочет освоить дополнительные компетенции, например, связанные с работой с одаренными детьми, с цифровыми образовательными ресурсами, с работой с детьми-инофонами или детьми группы риска и пр., он остается в рамках своей квалификации «Учитель» в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих [9]. Имеется нормативная возможность, что часто и происходит, в текст образовательной программы приписать, например, квалификацию «тьютор», но такая должность на сегодняшний день имеет место в штатных расписаниях единичных школ. Кроме того, судя по опыту реализации магистерских образовательных программ, педагоги чаще всего идут в магистратуру для того, чтобы качественнее работать, а не для того, чтобы менять квалификацию.

Другой вопрос связан с изменениями названий уровней высшего образования. С точки зрения построения суверенной системы высшего образования, это, безусловно, обосновано – эти термины будут понятны только гражданам нашей страны и, соответственно, приниматься только российскими работодателями. В используемой ныне терминологии есть и другие нормативные противоречия, которые подробно анализирует Н.Н. Гонтарь [10]. Здесь напомним лишь о том, что, учитывая цели, определенные в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [2], в частности, значительное увеличение количества иностранных студентов, возможно, следует сохранить, как предлагает ректор МГУ В.А. Садовничий, траекторию «бакалавриат с возможностью трудоустройства после диплома или продолжения учебы в магистратуре, но с раздельными цифрами приема и отдельным конкурсным набором» [11].

Интерес к институту магистратуры в российской системе образования не снижается с момента его образования и закреплением двухуровневого образования в Законе об образовании РФ, когда президентом РФ был подписан закон о двухуровневой системе высшего образования, включающего бакалавриат и магистратуру [12]. На фоне международных договоренностей Болонского соглашения в конце 1990-х – начале 2000-х годов в новой системе высшего образования актуальными были такие ориентиры, как академическая мобильность, гарантия качества образования, международное сотрудничество, которые, безусловно, были инновационными и вызывали интерес у обучающихся и педагогической общественности. По утверждению Т.Н. Иващенко, к 2015 году уже сложилось общественное мнение, что «выпускники магистратуры, это – кадры высшей квалификации, профессионалы, имеющие более высокую и качественную подготовку, способные принимать решения в сложных ситуациях, готовые к инновационной деятельности» [13]. Сначала интерес к магистратуре был инициирован просто новым уровнем образования и необычным звучанием, затем – практическим интересов, как то: достаточно сжатые сроки для получения новой профессии (специализации, квалификации), поскольку большинство магистерских программ имеют гибкий и удобный формат освоения; теперь – сменой ориентиров государственной политики в сфере российского высшего образования. За период с начала 2000-х годов по настоящее время вузы страны успели адаптироваться к динамичности магистерских программ и оценили преимущество реализации магистерского образования, что определяет высокий устойчивый интерес к магистратуре в системе высшего образования. Так, во-первых, магистратура позволяет максимально реализовать научный, творческий потенциал не только профессорско-преподавательского состава, но и привлекать к исследованиям и проектной деятельности обучающихся. Во-вторых, непродолжительный срок реализации магистерской программы, в отличие от бакалавриата, дает возможность оперативно реагировать на тенденции изменений экономики и рынка труда, обновляя программы. В-третьих, выбор абитуриентов из числа выпускников магистратуры повышает качество подготовки педагогических кадров высшей квалификации. В-четвертых, обучающиеся по магистерским программам чаще всего имеют профессиональный опыт, иногда не связанный с образовательным процессом, что, безусловно, расширяет поле межведомственного взаимодействия, обогащает партнерские связи.

Вместе с тем анализ опыта реализации магистерского образования в России выявляет некоторые проблемные зоны. Так, известно, что формат вступительных испытаний в большинство магистратур представляет собой внутренний экзамен в форме собеседования, тестирования и др., не связанный с ЕГЭ. Также законодательно не ограничен выбор абитуриентами магистерской подготовки, часто не связанный с базовым образованием. Часто в условиях недостаточного конкурсного отбора данные вступительные испытания проходят формально. В результате обучающийся может не обладать достаточным набором профессиональных компетенций для качественного образования. Так, например, М.Г. Сергеева и М.Н. Бунаркин приводят данные, что в последние годы увеличилось число поступающих на магистерские программы, не связанные с предыдущим образованием [14]. Следовательно, если выпускник бакалавриата задумывается о смене профессионального направления, он должен основательно готовиться, а формат вступительных испытаний должен отвечать высоким требованиям.

Следующая проблема магистерского образования сегодня связана со сроками обучения по магистерским программам. Два – два с половиной года – этот весьма привлекательный срок для желающих сменить профессию. В этом случае поступающие в магистратуру абитуриенты – вполне платёжеспособные люди, готовые обучаться на внебюджетной основе, а в этом случае требования к их уровню профессиональных компетенций естественным образом снижаются. Стремление всех университетов к повышению внебюджетного освоения средств, к сожалению, обесценивает качество магистерской подготовки и в целом – получение степени магистра. Трактовка магистерского образования как возможность сменить профессию неверная в своей основе. Для данной задачи в российской системе повышения квалификации формального и неформального образования имеется достаточно возможностей, как, например, переподготовка, повышение квалификации, второе высшее образование, программы дополнительного и профессионального образования и др. Следует напомнить, что «магистр – это широко эрудированный специалист, способный к осуществлению исследовательской, аналитической, консультативной профессиональной деятельности, обладающий способностью к научному творчеству, владеющий научной методологией и современными информационными технологиями [15]. Названные проблемы, безусловно, могут быть решены в ходе трансформации магистратуры в образовательном пространстве страны. Однако именно названные проблемы являются определяющими факторами роста желающих поступить в магистратуру. Так, ре-

зультаты исследований М.Г. Сергеевой и М.Н. Бунаркина динамики поступающих в российские магистратуры показывают, что если в 2011–2012 учебном году число принятых в магистратуры составляло 76 338 человек, то в 2015-2016 году это число составило уже 207 502 человека. Как видно, популярность «быстрого и качественного образования», дающего право на карьерный рост или смену профессии, стремительно растёт среди молодого населения, что, однако, не способствует росту его качества и значимости для российского образования.

Министерством образования РФ поддерживается тенденция сокращения бюджетных контрольных цифр приема, что способствует росту внебюджетных цифр приема в каждом университете и, по всей видимости, – снижению качества подготовки магистров. Так, в общем числе набора на 2016–2017 учебный год контрольные цифры набора в магистратуру были снижены на 53 490 человек; контрольная цифра набора в педагогические магистратуры РФ в 2023 году составила 18 666 мест, а в 2024 году уже 11 023 мест [14]. Таким образом, опыт реализации магистерских программ в Российской Федерации на сегодняшний день требует научного осмысления и анализа.

Сегодня двадцатилетний опыт российской магистратуры представляет значительный интерес для осмысления целей и содержания российского образования на перспективу. Так, к 2018 году прочно вошел в мониторинговую систему оценки Национального фонда подготовки кадров при Благотворительном фонде Владимира Потанина. А уже в 2020 году многие названные ориентиры потеряли свою актуальность в связи с пандемией, зарубежными санкциями и переходом на дистанционное или смешанное обучение. Сегодня институт магистратуры на пороге содержательных, организационных, управленческих и, возможно, целевых трансформаций. Как подчеркивают авторы монографии, «образ будущего института российской магистратуры продолжает оставаться расплывчатым, а индикаторы успеха – спорными» [16, с. 7]. При этом авторы, проведя глубокий анализ российской магистратуры, настаивают: «В государственной программе поддержки российских вузов «Приоритет–2030» обозначена новая роль российской магистратуры с точки зрения ее участия в развитии исследований, образования, инноваций, технологий и территорий» [16, с. 17], что именно магистратуре принадлежит ведущая роль в позиционировании и продвижении университетов страны. В числе проблем А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова называют и нерешенность вопроса согласования практического и социального запроса на новые программы [17]. Также исследователи подчеркивают, что магистратуру в современном образовательном пространстве страны следует рассматривать как феномен, который обеспечивает «внешнее лицо» университета, обращенное к абитуриентам, партнерам и инвесторам; как инструмент развития и продвижения университета на образовательном рынке страны и мира, привлечения человеческих, технологических, инновационных ресурсов; как продукт научной, инновационной и технологической деятельности университета [16].

Ожидая значительных предложений от федеральных и региональных управленческих структур по трансформации института магистратуры в ближайшее время в отношении магистерских программ, вполне успешно реализуемых в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), уже сегодня можно предпринять ряд мероприятий, направленных на повышение качества образования, образовательной среды, разнообразие видов и форм деятельности. Образовательная среда университета располагает достаточными ресурсами для повышения качества и разнообразия магистерского образования. Нами были проведены фокус-группы с преподавателями института педагогики, в результате которых было выявлено, что основные проблемы связаны с организационно-управленческим регулированием магистратуры, и множество предложений по обновлению магистратуры направления «педагогическое образование» были объединены в четыре ведущих направления:

– ***во-первых***, *актуализация ценностно-целевых основ образования в магистратуре*. Реализация данного направления должна быть осуществлена в рамках первого семестра для всех обучающихся по всем программам через актуализацию цели, значения и роли педагогического образования в целом и в фокусе государственной политики на его суверенизацию. Осознание цели, ценности и смысла педагогического образования обусловит мотивированный выбор дальнейшего образовательного маршрута по магистерской программе. По педагогическим направлениям на факультетах и в институтах, как правило, существует несколько магистерских программ, и чрезвычайно важно для повышения осознанности выбора магистрантами конкретной программы продумать организацию первого семестра. Так, например, целесообразно весь первый семестр магистрантов обучать всех вместе без деления на конкретные магистратуры. Особое значение в первом семестре при подготовке магистрантов необходимо уделять вопросам социально-культурной ситуации, тенденциям развития современной педагогической науки, лучшим педагогическим практикам, позволяющим реализовать государственный заказ на суверенизацию российского образования, что требует усиления социальных, философских, методологических основ профессионального образования. После освоения необходимых модулей обучающиеся смогут принять осознанное и мотивированное решение о выборе более узкой специализации и векторов подготовки, после чего их можно будет распределять по магистратурам.

Данное направление, кроме организационных, коллегиальных, мотивационных преимуществ повышения качества подготовки, имеет и диагностический эффект, так как те магистерские программы, которые не оказались востребованными, подлежат закрытию. Очевидно, что в течение полугода обучения выбор направленности/профиля/специализации будет более осознанным. Кроме того, поточный принцип обучения в течение полугода элиминирует эффекты «вотчинности», «местечковости», когда каждая группа преподавателей заботится исключительно о своей магистратуре;

– ***во-вторых***, *реализация партисипативного подход в образовательном процессе магистратуры.* Данный подход обеспечивает реализацию практико-ориентированной стратегии в подготовке, он, как подчеркивают Н.С. Шкитина и Н.С. Касаткина, предполагает «построение отношений преподавателя со студентами, основанных на сотрудничестве, диалогичности, соучастии, делегировании полномочий, творческом взаимодействии, свободе выбора, построении индивидуальной траектория обучения и развития, с одной стороны, и коллективном взаимодействии – с другой» [18]. Не исключается реализация данного подхода и в предыдущих направлениях по реорганизацию руководства «обновленной» магистратурой и ее мониторинга. В этом ключе напрашивается и орган самоуправления из числа обучающихся в магистратуре. К сожалению, развитие института магистратуры из существующего института специалитета не приобрело и части своих традиций, качественно и сущностно отличающих магистратуру. Сегодня руководство магистратурой, а следовательно, и принятие важных решений, осуществляется в основном узким и нередко замкнутым кругом преподавателей – руководителей программ. Работа данной структуры должна стать открытой, включать в себя не только дирекцию программы, но и ведущих преподавателей, работодателей, а также представителей магистрантов, когда данное присутствие будет этичным;

– ***в-третьих***, *оптимизация обучения, предполагающая переход от исключительно очного формата обучения к смешанному и перевернутому, базирующемуся на создании избыточной информационной среды.* Вне сомнений, создание избыточно насыщенной цифровой среды для аудиторной и самостоятельной работы магистрантов является первоочередным условием трансформации института магистраты. Реализация данного направления требует отдельной работы по структурированию содержания образования. Так, возможны общие, дополнительные, прикладные, вариативные и инвариантные материалы; обязательные и ресурсы для самостоятельной работы; фундаментальные и рекомендуемые. Важно, что информационная среда создается не только преподавателями, но и самими магистрантами.

Сегодня образовательные курсы, размещенные преподавателями на платформе Moodle, не создают нужной информационной среды, так как они дифференцированы по отдельным учебным курсам. Вместе с тем за время существования педагогической магистратуры (примерно 15 лет) накопился депозитарий магистерских исследований, которые никак не систематизированы, не структурированы и не находятся по возможным хэштэгам. У одного преподавателя в каждом компьютере находится такой архив (*у некоторых преподавателей их около 70*). Сегодня необходима общая среда, в которой при правильном размещении с хэштегами, по ключевым словам данный депозитарий может стать важным ресурсом для самообразования студентов и обмена опытом преподавателями. При этом следует осознавать риск влияния избыточности информационной среды на снижение качества размещаемых материалов, что требует не только тщательного контроля и мониторинга со стороны преподавателей, но и, возможно, разработки методических рекомендаций по работе в условиях избыточной информационной среды.

Кроме того, анализ размещенных преподавателями на сегодняшний день образовательных материалов свидетельствует о явной недостаточности ресурсов (заданий, источников, задач, др.), связанных с диагностикой качества знаний и обратной связи. Это могут быть тесты с возможностью самопроверки и самооценки, педагогические задачи, кейсы и другие задания. Реализация данного направления, безусловно, повышает не только качество образования, но и прежде всего – самообразования.

Важным является, что для обучающихся повышается возможность ориентироваться не только на преподавателей курсов и дисциплин, но и на весь спектр научных интересов, развиваемых в институте (факультете) педагогики. Данное направление повышает вероятность выбора преподавателя и тематики магистерского исследования именно по общности интересов. Размещение защищённых ВКР магистрантов в общей информационной среде также будет влиять на повышение их качества;

– ***в-четвертых,*** *повышение качества магистерских исследований обучающихся.* На повышение качества выполнения магистерского исследования влияет, прежде всего, выбор темы. Так, тема должна быть связана с решением актуальных задач социального, экономического и научного развития страны и регионов; отражать конкретные инновационные изменения на федеральном и региональных уровнях; учитывать особенности отдельных образовательных учреждений и субъектов образовательных отношений; формулироваться на основании изучения запросов работодателей, Комитетов по образованию регионов.

Хорошо зарекомендовала себя практика коллективных исследований (в рамках института, факультета, кафедры, творческого коллектива преподавателей и др.). Так, для каждой программы формулируется коллективная тема исследования, внутри которой выделяются отдельные задачи, которые и могут быть решены одним или двумя магистрантами при выполнении выпускных квалификационных работ.

Особенно значимыми являются социально актуальные темы ВКР, формулируемые в рамках заказов при выполнении грантовых проектов отдельными преподавателями и коллективами преподавателей совместно с обучающимися.

Наконец, темы могут формулироваться на основе заказа от конкретной образовательной организации, где магистранты могут проводить проходить педагогический эксперимент в рамках практики. Руководители образовательной организации, заинтересованные в теме и результатах ВКР, могут предоставить выпускнику рецензию или отзыв о работе (можно даже акт выполненных работ). В качестве заказчиков могут выступать образовательные организации всех уровней, отдельные профессиональные коллективы, в том числе и кафедры института (факультета) педагогики. Непосредственное взаимодействие образовательной организации – заказчика исследования – с магистрантом-исполнителем изменит отношение к работе за счет осознанности ее значимости, практической направленности и ответственности за полученный конкретный результат.

Необходимо организовать поэтапное обсуждение результатов исследования – от превью до защиты результатов исследования с привлечением педагогического и научного сообщества. Необходимо изменить подход к модернизации всего процесса подготовки и защиты выпускной квалификационной работы – от выбора темы и руководителя до процедур обсуждения промежуточных результатов и защиты. Введение дополнительных реперных точек сделает данный процесс системным и прозрачным. Следует пересмотреть и сложившуюся практику формирования членов аттестационной комиссии для повышения объективности оценивания. Также и ответственность за качество практики по научно-исследовательской работе магистранта должна лежать не только на дирекции магистерской программы, но и на научных руководителях, что должно отражаться в их нагрузке. Реализация данного направления на фоне безусловного повышения научно-теоретического уровня должна привести к осознанному и планомерному процессу подготовки ВКР, разрушению у обучающихся стереотипа, что можно написать диссертацию в последний момент, повысит практическую ориентированность и значимость проводимого исследования, а также востребованность результата (продукта).

Проведение данного исследования было актуализировано современными задачами государственной политики в области образования и направлено на решение следующей цели: определение ключевых направлений трансформации педагогической магистратуры, позволяющих обеспечить подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, соответствующих ориентирам суверенизации национального образования и потребностям рынка труда. В рамках исследования было необходимо выявить проблемные поля в действующем институте магистратуры на сегодняшний день, соотнести их с рекомендациями государственной политики, проанализировать состояние магистратуры и разработать ряд предложений на основе результатов анализа, которые позволят разрешить имеющиеся проблемы, реализовать государственные рекомендации, повысить привлекательность и качество магистратуры по педагогическим направлениям.

Полученные результаты анализа современных научных и публицистических материалов, аналитических отчетов и экспертных мнений не противоречат эмпирическим результатам работы фокус-групп преподавателей института педагогики, что подтверждает актуальность и необходимость трансформации педагогической магистратуры в целом и в частности – в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в условиях суверенизации российского образования. Обобщенные выводы по результатам работы участников фокус-групп подчёркивают актуальность и необходимость определения и обоснования основных направлений трансформации педагогической магистратуры в настоящий момент.

Для дальнейшего обсуждения и осмысления данной проблемы в научно-педагогическом сообществе необходимо:

– начать общественную дискуссию, широко обсудить имеющиеся предложения о трансформации педагогической магистратуры;

– предоставить вузам право на трансформацию образовательного процесса в магистратуре (хотя бы в рамках отдельных магистерских программ с последующей открытой и прозрачной отчетностью или в рамках пилотных экспериментов);

– предложить новые форматы повышения квалификации, которые позволят изменить позицию преподавателя в образовательном процессе магистратуры. В условиях динамично меняющегося мира, не менее динамично меняющегося образовательного пространства педагог должен обладать гибкостью мышления, работать «на опережение», не реагируя, а предупреждая изменения. Здесь не идет речь о каких-либо формальных курсах повышения квалификации, гарантирующих результат, речь идет о системной рефлексивной дискуссии в научно-педагогическом сообществе.

В данном исследовании рассмотрены вопросы актуализации, проблематизации и определения отдельных направлений трансформации педагогической магистратуры, предложенных на основе результатов системного анализа мнений, потребностей и ресурсов. Разумеется, предложенные направления трансформации педагогической магистратуры являются лишь отдельными элементами трансформации – масштабного и системного обновления всего образовательного процесса. Представленные материалы являются пробным шаром, неким «триггером», который должен запустить начало трансформации педагогических магистратур.

При этом очень важным представляется сохранение бережного и внимательного отношения к преподавателям магистратуры, учета их сильных сторон, научных достижений, поддержки научных интересов, опыта работы и опыта взаимодействия с социальными партнерами. Так как требования трансформационных изменений магистратуры не должны нарушить сложившегося уклада бережного отношения к каждому преподавателю как к уникальному носителю ценностей и смыслов педагогической науки и образования.

Продолжением данного исследования является поиск наиболее целесообразных, актуальных и привлекательных для открытия новых педагогических магистратур, который данный коллектив авторов осуществляет на основе анализа сложившейся ситуации в образовательной политике, образовании и рынке образовательных услуг; поиска и анализа дефицитов, существующих на сегодняшний момент в сфере педагогического образования на уровне магистратуры.

Библиографический список

1. Суверенная национальная система образования актуальна для России. *Портал «Российское образование»*. 2023; 27 марта. Available at: https://edu.ru/news/shkola/suverennaya-nacionalnaya-sistema-obrazovaniya-aktu/
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
3. *Развитие образования*. Государственная программа Российской Федерации (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). *Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/
4. Мижериков В.А. О необходимости формирования и укрепления образовательного суверенитета России. *Русская народная линия*. 2024; 23 января. Available at: https://ruskline.ru/analitika/2024/01/23/o_neobhodimosti_formirovaniya_i_ukrepleniya_obrazovatelnogo_suvereniteta_rossii
5. Бордовский Г.А. Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 6: 9–18.
6. Гутник И.Ю. Естественно-научный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 11: 130–139.
7. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования.* Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343. Собрание законодательства Российской Федерации. 2023; № 20, Ст. 2456. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210
8. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. *Гарант.ру: информационно-правовой портал*. Available at: https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0
9. О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)» (вместе с «Реестром профессиональных стандартов»). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29.09.2014 № 667н. *Справочно-правовая система «Профессиональные стандарты»*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravochniki-i-klassifikatory-i-bazy-dannykh/eksd/index.php?EKSD_SECTION_ID=5210
10. Гонтарь Н.Н. Проблемы совершенствования системы высшего образования в Российской Федерации в период 2023–2026 годов. *Образование и право*. 2023; № 6: 392–397.
11. Ректор МГУ Садовничий предложил три варианта подготовки студентов в вузах. *Российская газета*. 2022; 27 июня. Available at: https://rg.ru/2022/06/27/rektor-mgu-sadovnichij-predlozhil-tri-varianta-podgotovki-studentov-v-vuzah.html
12. Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2006 г. N 62. *Справочно-правовая система «ГАРАНТ»*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/89410/#89410
13. Иващенко Т.Н. Роль института магистратуры в системе Российского образования. *Вестник государственного и муниципального управления*. 2015; № 4 (19):– 75–79.
14. Сергеева М.Г., Бунаркин М.Н. Современные проблемы и тенденции развития магистратуры в России. *Казанский педагогический журнал*. 2018; № 5: 51–56.
15. Коростелева А.А., Басик Н.Ю. Профессиональная социализация будущих педагогов. *Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества*: сборник материалов международной научно-практической конференции. Тверь, 2016: 44–48.
16. Аржанова И.В., Барышникова М.Ю., Вашурина Е.В. и др. *Магистратура в условиях внешних вызовов и внутренних противоречий: 8 вопросов о развитии магистратуры*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2021.
17. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Магистерские программы в контексте международной сопоставимости. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2020; № 2 (58): 164–172.
18. Шкитина Н.С., Касаткина Н.С. Партисипативная подготовка студентов педагогических вузов. *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2019; № 4: 50–57.

References

1. Suverennaya nacional'naya sistema obrazovaniya aktual'na dlya Rossii. *Portal "Rossijskoe obrazovanie*". 2023; 27 marta. Available at: https://edu.ru/news/shkola/suverennaya-nacionalnaya-sistema-obrazovaniya-aktu/
2. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
3. *Razvitie obrazovaniya*. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 № 1701). *Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/
4. Mizherikov V.A. O neobhodimosti formirovaniya i ukrepleniya obrazovatel'nogo suvereniteta Rossii. *Russkaya narodnaya liniya*. 2024; 23 yanvarya. Available at: https://ruskline.ru/analitika/2024/01/23/o_neobhodimosti_formirovaniya_i_ukrepleniya_obrazovatelnogo_suvereniteta_rossii
5. Bordovskij G.A. Problemy i zadachi vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya na sovremennom `etape razvitiya strany. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 6: 9-18.
6. Gutnik I.Yu. Estestvenno-nauchnyj, gumanitarnyj i biparadigmal'nyj podhody k pedagogicheskoj diagnostike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 11: 130-139.
7. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12.05.2023 № 343. Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2023; № 20, St. 2456. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ. *Garant.ru: informacionno-pravovoj portal*. Available at: https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0
9. O reestre professional'nyh standartov (perechne vidov professional'noj deyatel'nosti)» (vmeste s «Reestrom professional'nyh standartov»). Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 29.09.2014 № 667n. *Spravochno-pravovaya sistema «Professional'nye standarty»*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravochniki-i-klassifikatory-i-bazy-dannykh/eksd/index.php?EKSD_SECTION_ID=5210
10. Gontar' N.N. Problemy sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii v period 2023-2026 godov. *Obrazovanie i pravo*. 2023; № 6: 392-397.
11. Rektor MGU Sadovnichij predlozhil tri varianta podgotovki studentov v vuzah. *Rossijskaya gazeta*. 2022; 27 iyunya. Available at: https://rg.ru/2022/06/27/rektor-mgu-sadovnichij-predlozhil-tri-varianta-podgotovki-studentov-v-vuzah.html
12. Ob obrazovatel'noj programme vysshego professional'nogo obrazovaniya specializirovannoj podgotovki magistrov. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 marta 2006 g. N 62. *Spravochno-pravovaya sistema «GARANT»*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/89410/#89410
13. Ivaschenko T.N. Rol' instituta magistratury v sisteme Rossijskogo obrazovaniya. *Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*. 2015; № 4 (19):- 75-79.
14. Sergeeva M.G., Bunarkin M.N. Sovremennye problemy i tendencii razvitiya magistratury v Rossii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 5: 51-56.
15. Korosteleva A.A., Basik N.Yu. Professional'naya socializaciya buduschih pedagogov. *Socializaciya lichnosti v usloviyah globalizacii i informatizacii obschestva*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver', 2016: 44-48.
16. Arzhanova I.V., Baryshnikova M.Yu., Vashurina E.V. i dr. *Magistratura v usloviyah vneshnih vyzovov i vnutrennih protivorechij: 8 voprosov o razvitii magistratury*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Izdatel'sko-poligraficheskij centr "KARO", 2021.
17. Murav'eva A.A., Olejnikova O.N. Magisterskie programmy v kontekste mezhdunarodnoj sopostavimosti. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2020; № 2 (58): 164-172.
18. Shkitina N.S., Kasatkina N.S. Partisipativnaya podgotovka studentov pedagogicheskih vuzov. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 4: 50-57.

Статья поступила в редакцию 15.07.24

УДК 378.147-057.875:378.66(470.41-25) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-275-278

Morozova O.N., *senior teacher, Department of Simulation Methods of Teaching in Medicine, Head of Higher Nursing Education Training Area, Kazan State Medical University of Ministry of Health of the Russian Federation (Kazan, Russia), E-mail: aon77@mail.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF MIXED EDUCATION FOR FULL-TIME AND PART-TIME STUDENTS STUDYING FOR THE BACHELOR'S DEGREE 34.03.01 IN NURSING CARE AT KAZAN STATE MEDICAL UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF HEALTH OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article analyzes the implemented organizational and pedagogical model of training using methods of blended learning in full-time and part-time education (OZF) for bachelors in the field of training 03.34.01 "Nursing Care" (nurse with higher education) at Kazan State Medical University (KSMU). The full-time and part-time form chosen during the implementation of the educational program at KSMU allows to attract more interested specialists already working in the healthcare system. The model has been developed and implemented in the educational process for training nurses with HE. Adjustments are made to the curricula taking into account the identification and emergence of the most effective and relevant introductions both in education and in the healthcare industry. The article formulates proposals for the introduction of a mixed learning model for students of the OZF, taking into account the individual characteristics of the contingent of students. The criteria for evaluating the effectiveness of the chosen learning model are presented through the pros and cons of this model. The presented material makes it possible to conclude that the chosen organizational and pedagogical model of blended learning allows students to be attracted to continue their further educational trajectory without losing working time and with further specialized higher education.

Key words: **organizational and pedagogical model, full-time and part-time education (OZF), mixed education, higher nursing education, Nursing Care bachelors, educational program, pedagogical models of training, educational forms**

О.Н. Морозова*, рук. направления подготовки высшего сестринского образования, ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» МЗ РФ г. Казань, E-mail: aon77@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ 34.03.01 ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» В ФГБОУ ВО «КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» МЗ РФ

В статье проанализирована реализуемая организационно-педагогическая модель обучения с применением методов смешанного обучения на очно-заочной форме обучения (ОЗФ) бакалавров по направлению подготовки 34.03.01 «Сестринское дело» (медицинские сестра с ВО) в Казанском государственном медицинском университете (КГМУ). Очно-заочная форма (далее – *ОЗФ*), выбранная при реализации образовательной программы в КГМУ, позволяет привлечь больше заинтересованных, уже работающих в системе здравоохранения специалистов. Модель разработана и внедрена в учебный процесс по подготовке медицинских сестер с ВО. Коррективы вносятся в учебные планы с учетом выявления и возникновения наиболее эффективных и актуальных введений как в образовании, так и в отрасли здравоохранения. В статье сформулированы предложения по внедрению модели смешанного обучения у студентов ОЗФ с учетом индивидуальных особенностей контингента обучающихся. Критерии, позволяющие оценить эффективность выбранной модели обучения, представлены через плюсы и минусы данной модели. Представленный материал дает возможность сделать вывод о том, что выбранная организационно-педагогическая модель смешанного обучения позволяет привлечь студентов для продолжения дальнейшей образовательной траектории без потери рабочего времени и с дальнейшим получением профильного высшего образования.

Ключевые слова: **организационно-педагогическая модель, очно-заочная форма обучения (ОЗФ), смешанное обучение, высшее сестринское образование, бакалавры по направлению подготовки «Сестринское дело», образовательная программа, педагогически модели обучения, образовательные формы**

Актуальность работы связана с тем, что до сих пор в педагогике не решен вопрос о том, ОЗФ обучения является вечерней формой обучения или заочной. Десять лет тому назад ОЗФ обучения относилась к вечерней форме, каждый день, согласно учебному плану, студенты обучались в вечернее время, и обучение проходило по традиционной модели, при этом часы по учебному плану, предусмотренные на теорию, уходили на самостоятельное изучение, проводились только семинары. В текущий период ОЗФ претерпела изменения и представляет собой смешанный тип образования, студенты хотят посещать и лекции, и семинары, проходить практику и сдавать зачеты и экзамены (промежуточную и итоговую аттестацию), но при этом необходимым условием становится сохранение трудовой деятельности. В отличие от заочников, которые также работают, ОЗФ обучение у них проходит непрерывно, не по принципу «от и от сессии до сессии».

Для построения учебного процесса медицинских сестер с ВО сложно составить учебное расписание, так как система здравоохранения имеет свою специфику, и работа в медицинских организациях осуществляется круглосуточно. ОЗФ, согласно ФГОС ВО 3++ от 27 сентября 2017 года [1], для данной специальности появилась впервые, в предыдущем ФГОС ВО третьего поколения существовала одна образовательная форма – очная. Медицинские специальности всегда существовали «обособленно» и имеют свое отличие в формах, методах, моделях обучения. В течение долгого времени считалось, что обучение в медицинских университетах возможно только по традиционной модели обучения, и реализуется она только в очном формате. Введение уровня бакалавриата по направлению подготовки «Сестринское дело» разрешило сохранить индивидуальные планы обучения с использованием ускоренной формы (профильный диплом СПО допускает перезачет или переаттестацию дисциплин), а также набор на ОЗФ обучения, данный аспект позволил выпускникам СПО медицинского профиля продолжить свою образовательную траекторию без прерывания трудовой траектории.

Цель исследования: проанализировать созданную и реализуемую организационно-педагогическую модель смешанного обучения ОЗФ у бакалавриата по направлению подготовки 34.03.01 Сестринское дело в ФГБОУ ВО Казанский ГМУ Минздрава России с учетом особенностей обучающихся.

Объект исследования: ОЗФ у бакалавриата по направлению подготовки 34.03.01 «Сестринское дело».

Для достижения цели были поставлены и решены задачи:

1. Исследовать опыт организационно-педагогической модели обучения ОЗФ.

2. Определить преимущества ОЗФ обучения медицинских сестер с ВО (с применением смешанного обучения).

3. Выявить недостатки ОЗФ обучения и предложить наиболее эффективную организационно-педагогическую модель, адаптированную к особенностям обучающихся.

Новизна исследовательской работы связана с тем, что ОЗФ обучения в медицинских университетах – явление редкое, и разрешено нормативно-правовой базой для единичных специальностей и направлений подготовки, а уровень бакалавриата получают только по направлению «Сестринское дело», тем самым данное направление подготовки постоянно находится в состоянии развития и становления, так как требует индивидуального подхода в образовательных процессах. Отсутствует профессиональный стандарт для данного направления деятельности (существует только проект), что тормозит процесс профессиональной ориентации студентов и ведет к отсутствию единого подхода в формировании единых профессиональных компетенций, единообразия в ОПОП и всех ее составляющих. Все перечисленные факты ведут к неразработанности и постоянному изучению организационно-педагогической модели обучения медицинских сестер с высшим образованием. Тем самым введение новой формы обучения – очно-заочной – при данных обстоятельствах постоянно требует доработок и дополнительных изменений в локальных документах и внутренних процессах. Преподавательский состав медицинских университетов имеет свои застоявшиеся представления о моделях и формах организации образовательного процесса. Новые образовательные модели, формы организации образовательного процесса не внедряются в принятые образовательные практики, так как преподаватели не готовы отходить от традиционных подходов, и тем самым данный факт мешает учесть потребности обучающихся и в целом системы здравоохранения. Таким образом, введение такой новой для медицинских специальностей формы образования, как очно-заочная, привела к трудностям внутри образовательных организаций [2, с. 28]. Разработанная и внедренная модель со всеми организационно-педагогическими условиями в КГМУ – учебный план, учебный график, учебное расписание, рабочие программы дисциплин и практик – является новой и актуальной для организации образовательного процесса по направлению подготовки бакалавриат 34.03.01 Сестринское дело.

Практическая значимость результатов исследования: особенности, возникающие в организации учебного процесса у ОЗФ обучения ВСО, заключается в организационно-педагогической модели. В КГМУ образовательный процесс для ОЗФ организован по принципу непрерывности, но с сохранением возможности всем студентам продолжать и совмещать трудовую деятельность. Смешанная модель обучения и адаптировано выстроенный график проведения занятий позволяют создать оптимальные условия для работающего контингента, в том числе из других регионов РФ и районов республики Татарстан.

Студенты сохраняют возможности получать лекции в синхронной и асинхронном форматах (на образовательном портале), самостоятельная работатак же организована для студентов в условиях электронной образовательной среды, а практические занятия и лекции (частично) по дисциплинам, отвечающим за освоение профессиональных компетенций согласно «Трудовому кодексу РФ» проходят в период сессии 40 дней в год на 1–2 курсах и 50 дней на последующих курсах, табл. 1.

Все составляющие учебного процесса (табл. 1) путем четко выработанного календарного графика и согласно учебному плану в своей структуре чередуют все виды обучения с применением различных, в том числе цифровых, технологий и расписаны в рабочих программах дисциплин для очно-заочного отделения. Занятия все организованы во второй половине дня, что сохраняет критерий вечерней формы обучения. Практика у студентов, как правило, организована на рабочих местах с обязательным заключением договоров с медицинской организацией, учитывается и сохраняется профиль практики, а введенный смешанный формат обучения позволяет руководителю быть постоянно на связи со студентами и контролировать через образовательный портал (размещенный на нем дистанционный курс практики) правильность и своевременность заполнения всех отчетных документов. Для студентов ОЗФ по направлению ВСО, как и для всех студентов, важны факторы, влияющие на желание получать образование, обучаться и в дальнейшем продолжать свою трудовую деятельность по полученной специальности. Для ВСО данные факторы особенно важны, так как направление подготовки малочисленное, имеет обособленный характер, и все процессы обусловлены отсутствием корректных нормативно-законодательных ресурсов. Такими факторами являются мотивация, доступность, заинтересованность, коммуникативные факторы.

При реализации ОПОП данного направления необходимо не только учитывать перечисленные факторы, но и анализировать их и вносить коррективы во все сопровождающие документы.

ОЗФ обучения имеет как плюсы, так и минусы для студентов, а также может рассматриваться как организационно-педагогическая форма обучения. К положительным характеристикам данной формы обучения относятся (табл. 2):

Четко прослеживается факт преимущественных характеристик ОЗФ обучения для студентов (табл. 2), что подтверждает необходимость существования данной формы в образовательном процессе.

Образовательная организация, составляя образовательные программы, должна учитывать полученные с опытом положительные и отрицательные стороны, выявленные в ходе реализации программы. Внедряя инновационные методы обучения и принципы в составлении рабочих программ и учебных графиков,

Таблица 1

Составляющие элементы организационно-педагогической модели смешанного обучения ОЗФ
у бакалавриата по направлению подготовки 34.03.01
Сестринское дело КГМУ

Курс /семестр	Лекция	Практические занятия	Практика в медицинских организациях	Курс /семестр	Лекции	Практические занятия	Практика в медицинских организациях
1 курс/ 1 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (20 дней)	14 з.е.	1 курс 2 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (20 дней)	15 з.е.
2 курс/ 3 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (20 дней)	12 з.е.	2 курс 4 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (20 дней)	12 з.е.
3 курс/ 5 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (25 дней)	13 з.е.	3 курс 6 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (25 дней)	13 з.е.
4 курс/ 7 семестр	Онлайн (10 дней)	Офлайн (25 дней)	16 з.е.	4 курс 8 семестр Подготовка к ГИА	Онлайн (10 дней)	Офлайн (25 дней)	9 з.е.

Таблица 2

Положительные и отрицательные характеристики ОЗФ обучения

№ п/п	Плюсы	Минусы
1.	Все лекции и практические занятия идут по учебному плану университета и не требуют дополнительных материалов или особых подходов, самостоятельного поиска материалов от студента	Меньший объем контактной работы, студент самостоятельно изучает темы и затем на офлайн-занятиях их разбирают и отрабатывают
2.	Занятия проводится во второй половине дня, однако для организации данного процесса требуются дополнительные административные резервы (в частности, медицинские организации основную свою деятельность осуществляют в первой половине дня)	При организации занятий ежедневно в вечернее время возникает проблема вовлечения студентов из других регион и районов РТ
3.	Проходной балл для ОЗФ, как правило, ниже очной формы обучения	Не предусмотрены льготы, стипендиальные выплаты, пологающиеся для обучающихся по очной форме
4.	Стоимость ниже очной формы обучения	Отсутствует отсрочка от призыва к воинской службе
5.	Сроки зачисления и сдачи внутренних испытаний более поздние, что позволяет попробовать поступление по очной форме или на иные образовательные программы	В одной академической группе сочетание обучающихся разного поколения, возрастного периода и социального статуса
6.	К моменту получения образования (диплома о высшем образовании) выпускники имеют реальное место работы	Контактная работа студентов в офлайн-режиме с преподавателем в треть ниже по сравнению с обучающимся на очной форме
7.	позволяет сохранять место работы во время обучения (совмещать обучение в университете и трудовую деятельность)	Самостоятельная работа занимает большую часть времени, и количество аудиторной работы тем самым значительно сокращено
8.	Возможен перезачет и переаттестация дисциплин (отвечающие за схожие компетенции) с полученного ранее образования СПО или ВО (если такое имеется)	–
9.	Согласно «Трудовому кодексу РФ», для студентов ОЗФ работодатель сохраняет среднюю заработную плату с предоставлением дополнительного отпуска [3]	–

обязательным условием остается учет специфики системы здравоохранения, процессов внутри системы и коммуникации, выстроенные годами в медицинских организациях.

Современные тенденции диктуют трансформацию в организационно-управленческих подходах. Так, можно говорить об идеальном подходе к высшему сестринскому образованию, это продолжение среднего профессионального образования, а значит, студент имеет право на продолжение не только образовательной траектории, но и профессиональной. Если вводить учебное расписание для данной программы только в вечернее время и каждый день, то потребность в такой программе, как показывает практика, очень низкая. Модель, разработанная нами в КГМУ, позволяет максимально сохранить потребности всех участников учебного процесса.

Смешанная модель ОЗФ обучения для бакалавриата «Сестринское дело» сможет развиваться и быть конкурентоспособной при таком огромном выборе специальностей высшего образования, это возможно в случае, если образовательные организации адаптируют учебные графики к потребностям трудоустроенных обучающихся. А это возможно в том случае, если образовательные программы будут включать все возможные интерактивные, цифровые, симуляционные методы обучения в медицине с использованием электронной образовательной среды. Главной задачей каждой образовательной программы является подготовка специалистов с учетом всех внешних требований и условий, при этом качество образования не должно страдать. В подготовке медицинских сестер с ВО смешанная модель обучения позволит не только сохранить качество, но и расширить образовательные формы: очная, очно-заочная, ускоренное обучение по индивидуальному плану. Однако необходимость повышения квалификации, дополнительной подготовки преподавателей для медицинских вузов имеет не второстепенный характер при реализации подобных программ, так как новые образовательные технологии, правильность планирования учебного времени, использование инновационных информационных систем и программ – все это требуется при смешанном обучении, а значит, и при подготовке и переподготовке педагогического состава, что увеличивает нагрузку на организационно-управленческую функцию образовательной организации.

Модель смешанного обучения, выстроенная для студентов высшего сестринского образования ОЗФ в КГМУ, смогла сохранить не только все требования государственных стандартов, но и организовать индивидуальный подход к обучающимся и учесть их потребности. Преимуществом стал тот факт, что каждый обучающийся сохранил возможность в продолжении трудовой деятельности и выстраивании своей образовательной траектории. В смешанной модели обучения студентов очно-заочного отделения по направлению подготовки бакалавриат «Сестринское дело» КГМУ есть свои особенности:

Во-первых, учебный график, который позволяет студентам уходить с рабочего места на офлайн-обучение, в дополнительные отпуска с сохранением среднего заработка, и при этом образовательный процесс у них идет непрерывно по семестрам с каникулярным временем.

Во-вторых, изученный опыт существующих организационно-педагогических моделей в России позволил сделать вывод, что на базе Казанского ГМУ выбранная модель смешанного обучения имеет индивидуальный подход, учитывающий личностный компонент обучающихся, что приводит к ежегодному увеличению численности поступивших на данную форму образовательной программы.

Контингент вновь поступивших по признаку территориального проживания расширяется. Выбранная образовательная модель позволяет студентам из других регионов и районов РТ проходить обучение.

В-третьих, в Казанском ГМУ выбранная организационно-педагогическая модель для ОЗФ подготовки медицинских сестер с ВО разработана и адаптирована к особенностям обучающихся.

В-четвертых, использование интерактивных, симуляционных технологий в виде учебников, учебно-методических пособий, видеозанятия оставляет возможность синхронного общения и проведения занятий преподавателем.

В-пятых, проведение части занятий, лекций и сдача промежуточной аттестации, а также пересдача (с соблюдением всех требований «Закона об образовании», ФГОС ВО и локальных документов) проводятся в рамках онлайн-занятий по учебному графику, что:

– не требует от студента постоянного отсутствия на рабочем месте,
– есть время для самостоятельной подготовки путем использования электронной образовательной среды,
– не требует дополнительного времени для сессии.

В-шестых, онлайн-занятия позволят студентам на своих рабочих местах осваивать образовательную программу, а преподавателям планомерно вписывать свои лекционные занятия в основной рабочий график.

Все выявленные особенности, преимущества и недостатки организационно-педагогической модели смешанного обучения ОЗФ медицинских сестер с ВО позволяют сделать вывод, что высшее сестринское образование имеет значимый и сложный характер. Традиционные подходы в образовательном процессе данной специальности утратили свое значение и требуют постоянного обновления. Разработанная модель в КГМУ эффективна и имеет дальнейшую перспективу использования в образовательных процессах. Медицинским организациям необходимо учитывать в своем процессе значимость повышения профессионального уровня лидеров в сестринском образовании и направлять их на обучение для получения высшего образования по программам ВСО в моделях смешанного обучения на ОЗФ.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 34.03.01 Сестринское дело*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 сентября 2017 г., № 971, 2017.
2. Сергеев И.С. Условия цифровой трансформации среднего профессионального образования на основе модели смешанного обучения. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2020, № 4: 27–35.
3. *Трудовой кодекс (Основной закон) Российской Федерации*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ 2001
4. Андреев А.А., Солдаткин В.И. *Дистанционное обучение: сущность, технология, организация*. Москва: Издательство Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, 1999.
5. Современная клиническая медицина. *Вестник современной клинической медицины*. Казань: Казанский ГМУ МЗ РФ, 2022; Т. 15, Выпуск 4.
6. Тотоонова М.Х. Организационно-педагогическая модель процесса проектирования авторских технологий обучения студентов. *Вестник Академии права и управления.* 2015; № 3 (40).

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 34.03.01 Sestrinskoe delo*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 sentyabrya 2017 g., № 971, 2017.
2. Sergeev I.S. Usloviya cifrovoj transformacii srednego professional'nogo obrazovaniya na osnove modeli smeshannogo obucheniya. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. 2020, № 4: 27-35.
3. *Trudovoj kodeks (Osnovnoj zakon) Rossijskoj Federacii*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ 2001
4. Andreev A.A., Soldatkin V.I. *Distancionnoe obuchenie: suschnost', tehnologiya, organizaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universtiteta `ekonomiki, statistiki i informatiki, 1999.
5. Sovremennaya klinicheskaya medicina. *Vestnik sovremennoj klinicheskoj mediciny*. Kazan': Kazanskij GMU MZ RF, 2022; T. 15, Vypusk 4.
6. Totoonova M.H. Organizacionno-pedagogicheskaya model' processa proektirovaniya avtorskih tehnologij obucheniya studentov. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; № 3 (40).

Статья поступила в редакцию 09.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-278-283

Bogoslavets L.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
Podanyova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CIVIL-PATRIOIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article is dedicated to a problem of developing the content of organizational and methodological support for civil and patriotic education of children in conditions of a preschool educational organization. The authors clarify the meaning of the concept of "methodological support for the organization of civil-patriotic education of preschool children" and identify typical difficulties of preschool teachers in organizing such education to children. The work presents a designed model and technology for methodological support of civic and patriotic education of preschool children and shows how it is tested in experimental preschool settings. The research defines the content and role repertoire of the activity of a methodologist (senior educator) in the structure of the implementation of methodological support of civic-patriotic education. The authors distinguish level scales of teachers' readiness to organize this type of activity.

Key words: **methodological support, civic-patriotic education, preschool educational organization, teacher, model, technology, role-oriented activity**

Л.Г. Богославец*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
Т.В. Поданёва, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме разработки содержания организационно-методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей в условиях дошкольной образовательной организации (далее – *ДОО*). Авторами уточнена сущность понятия «методическое сопровождение организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста»; обозначены типичные затруднения педагогов ДОО в организации гражданско-патриотического воспитания детей; сконструированы и апробированы в условиях экспериментальных ДОО модель и технология методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания дошкольников; выявлены содержание и ролевой репертуар деятельности методиста (старшего воспитателя) в структуре реализации методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания; уточнены уровневые шкалы готовности педагогов к организации данного вида деятельности.

Ключевые слова: **методическое сопровождение, гражданско-патриотическое воспитание, дошкольная образовательная организация, педагог, модель, технология, ролевая направленность деятельности**

Динамические изменения, происходящие в сфере дошкольного образования, ориентируют педагогические коллективы ДОО на необходимость пересмотра содержания жизнедеятельности в связи с введением Федеральной образовательной программы дошкольного образования, разработки Программы воспитания, способствующей гармоничному личностному развитию ребенка на этапе дошкольного детства, «приобщение его к духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, формирование основ его гражданской и культурной идентичности» [1].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что «патриотизм определяется как олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее успехам и достижениям, ее истории, культуре, миру природы» [2].

В дошкольном возрасте патриотизм трактуется как «потребность к активному участию во всех делах на благо семьи, ДОО, родного города, Родины; наличие у детей таких качеств, как гордость за свою страну, чувство собственного достоинства, гражданственность, сочувствие, осознание себя частью окружающей социальной действительности» [2].

Л.В. Кокуева под патриотическим воспитанием понимает «взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, ориентированное на раскрытие и формирование в ребенке нравственных общечеловеческих качеств личности, приобщение к истокам национальной культуры, природы родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим» [3].

В современных социокультурных условиях воспитание подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Модернизационные процессы дошкольного образования способствуют качественным изменениям в системе методической работы ДОО, в том числе при организации гражданско-патриотического направления.

Проблема проектирования и реализации содержания организационно-методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей на этапе дошкольного детства является одной из значимых в системе деятельности ДОО. Её решение предполагает проведение целого ряда дидактических, психолого-педагогических, методологических и иных исследований. Вместе с тем опыт практической деятельности авторов данной статьи в должности руководителей ДОО свидетельствует о недостаточности детального рассмотрения содержания процесса методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДОО при организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Отмечается недостаточность исследований по разработке и внедрению содержательного инновационно- и практико-ориентированного комплексов организационно-методического сопровождения процесса гражданско-патриотического воспитания детей-дошкольников, обоснования продуктивных направлений и форм взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников, повышение качества образовательного процесса и совершенствования профессионально-педагогических компетенций при планировании и проектировании данного вида деятельности.

Частичному восполнению данного дефицита посвящена настоящая статья.

Её цель – сконструировать и обосновать структурно-функциональную модель и дополняющую её технологию методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в ДОО, способствующих качественной организации воспитательно-образовательного процесса.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– охарактеризовать сущность понятия «методическое сопровождение организации гражданско-патриотического воспитания детей-дошкольников»;

– определить типичные затруднения педагогов ДОО в организации гражданско-патриотического воспитания детей;

– сконструировать и внедрить в практику деятельности ДОО структурно-функциональную модель методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста;

– обозначить технологический состав реализации содержания методического сопровождения организации гражданско-патриотического воспитания детей в условиях апробации экспериментальной ДОО;

– выявить содержание и ролевой репертуар деятельности методиста (старшего воспитателя) в структуре реализации содержания методического со-

Таблица 1

Методы диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов ДОО в области гражданско-патриотического воспитания дошкольников

Компоненты компетентности	Критерии и показатели	Методы
Мотивационно-ценностный	Мотивационная готовность: понимание актуальности и значимости гражданско-патриотического воспитания детей; интерес и направленность к педагогической деятельности в данной сфере; информированность о национальной культуре, традициях, в вопросах гражданско-патриотического воспитания	Анкетирование, интервью, опросы, беседы
Научно-методический	Теоретическая готовность: знание целей, задач, содержания, принципов, форм планирования, методов, средств гражданско-патриотического воспитания дошкольников; содержания парциальных программ по гражданско-патриотическому воспитанию; педагогических технологий при формировании патриотических чувств и ценностных ориентаций у воспитанников; разработка авторских методик, направленных на зону ближайшего развития ребенка	Анализ проектирования и планирования образовательного процесса, онлайн-тестирование педагогов «Особенности организации гражданско-патриотического воспитания на этапе взаимодействия с семьями воспитанников»
Деятельностный	Практическая готовность: умение педагогов реализовывать целостный образовательный процесс в данной области; организовать виды детской деятельности и культурные практики по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников; реализовывать новшества в образовательном пространстве с учетом индивидуальности интереса детей и поддержки их инициативы; осуществлять ресурсное обеспечение (дидактическое, информационное, психологическое, методическое); обеспечивать сопровождение семей воспитанников в данном направлении	Наблюдение за деятельностью педагога при организации образовательного процесса и взаимодействии с семьей

провождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста;

– определить шкалы и критерии, демонстрирующие уровень профессиональной компетентности педагогов при организации гражданско-патриотического воспитания детей;

– продемонстрировать требования в деятельности педагогов ДОО при организации гражданско-патриотического воспитания детей.

В ходе проведенного исследования были использованы различные методы: анализ психолого-педагогических источников по обозначенной проблеме, моделирование, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент, обобщение, изучение педагогического опыта ряда ДОО Алтайского края.

Научная новизна исследования состоит в анализе организации гражданско-патриотического воспитания детей в условиях ДОО; создании и апробации модели методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания на основе технологических компонентов ее реализации, а также во внесении предложений по оптимизации данного вида деятельности в ДОО.

Теоретическая значимость статьи посвящена изучению и анализу организации методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания дошкольников в профессиональной деятельности педагогов ДОО, необходимости активизации работы учреждений дошкольного образования в данном направлении.

Практическая значимость обозначена тем, что авторами статьи рассмотрен процесс активизации методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания дошкольников в экспериментальных ДОО при апробации структурно-функциональной модели в интеграционном единстве с технологическими требованиями к ней, что позволяет повысить продуктивность и эффективность воспитательно-образовательного процесса и возможности ее использования в дошкольной образовательной практике.

В педагогических коллективах МБДОУ «Детский сад № 56» г. Барнаула и МБДОУ «Детский сад № 43» г. Славгорода Алтайского края было проведено изучение профессионально-педагогической компетентности педагогов в решении задач и организации видов детской деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию детей. В 2023 году данные учреждения, согласно конкурсному отбору, вошли в состав инновационного кластера региональной стажировочной площадки «Детский сад – маршруты развития» Алтайского государственного педагогического университета.

В педагогическом эксперименте приняли участие 62 педагога. На основе работ Э.Ф. Зеера для выявления уровня профессиональной компетентности педагогов ДОО в сфере гражданско-патриотического воспитания дошкольников мы уточнили критерии формирования уровня их готовности к данному виду деятельности: мотивационная, теоретическая и практическая [4; 5]. Оценка выделенных критериев профессиональной компетентности педагогов осуществлялась при помощи методик, представленных в табл. 1.

Наиболее оптимальным способом организации методической деятельности в условиях ДОО выступает реализация методического сопровождения профессиональной деятельности педагога.

В рамках проведенного исследования были разработаны и апробированы модель и технология методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДОО.

М.Р. Битянова считает, что «сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [6].

«Методическое сопровождение организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста» мы понимаем как организацию целостной, комплексной, системно-организованной деятельности, которая ориентирована на создание оптимальных условий развития профессионально личностной компетенции педагогов в области гражданско-патриотического воспитания.

Процесс организации методического сопровождения организации гражданско-патриотического воспитания детей содержит выявление проблем, типичных профессиональных затруднений педагогов при реализации целостного образовательного процесса и культурных практик; внутрифирменное обучение и профессиональное развитие педагогов; обобщение и диссеминацию передового педагогического опыта в направлении гражданско-патриотического воспитания дошкольников для качественного обеспечения эффективности и реализации содержания разделов Федеральной образовательной программы дошкольного образования и образовательной программы ДОО.

Результатом реализации содержания методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей выступает становление индивидуальной, авторской, высокопродуктивной системы педагогической деятельности, когда педагоги овладевают умениями анализировать свою деятельность, способствовать ее принятию на личностном уровне при конструктивном взаимодействии педагогического, родительского и детского сообществ и на основе этих данных моделировать целостный образовательный процесс, при котором результаты деятельности отличаются объективной новизной.

В ходе исследования были выявлены уровни готовности педагогов к осуществлению гражданско-патриотического воспитания детей. Исследование предусматривало следующий порядок действий:

1) разработку критериев и показателей оценки уровня сформированности у педагогов готовности к организации гражданско-патриотического воспитания дошкольников;

2) определение показателей уровней готовности педагогов к организации гражданско-патриотического воспитания детей.

В результате были обозначены две группы критериев: субъектная позиция педагогов к организации направлений и целевых ориентиров гражданско-патриотического воспитания дошкольников и сформированный уровень готовности педагогов к осуществлению этой деятельности.

Следует отметить, что значимыми приоритетами субъектной позиции педагога в гражданско-патриотическом воспитании дошкольников выступают:

1) профессиональная компетентность: знания, умения, навыки, готовность к реализации гражданско-патриотического воспитания при формировании ценностного отношения педагогов к своей профессиональной деятельности, в основе которой положены механизмы саморазвития;

2) личностная значимость организации гражданско-патриотического воспитания, его результативность при интеграции, координации общей цели развития всех субъектов образовательного процесса;

3) креативная составляющая: творческое и активное участие в гражданско-патриотическом воспитании, конкретизация методов, форм и средств деятельности, рефлексивная активность в оценке ее результатов.

На констатирующем этапе исследования были выявлены типичные затруднения педагогов в организации гражданско-патриотического воспитания детей на основе самооценки профессиональных дефицитов (табл. 2).

В табл. 2 представлены показатели готовности, по которым выявлены наиболее типичные затруднения педагогов при организации гражданско-патриотического воспитания детей в условиях ДОО. Данные результаты свидетельствуют о том, что у педагогов недостаточно сформированы мотивационно-ценностный, научно-методический и деятельностный компоненты профессиональной компетентности в процессе организации гражданско-патриотического воспитания детей.

На основании выявленных затруднений и изученных дефицитов в организации гражданско-патриотического воспитания детей нами была определена

Таблица 2

Результаты выявленных затруднений педагогов в организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста

Показатели готовности	Кол-во педагогов, испытывающих затруднения (в %)
Понимание термина «гражданско-патриотическое воспитание»	59,6
Знания в области российской культуры и ее традиций	92
Интерес к теоретическим и практическим проблемам организации гражданско-патриотического воспитания детей	77,4
Понимание задач гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, умение их формулировать в процессе планирования и разработки мероприятий	82,2
Умение планировать детские виды деятельности, мероприятия-события в гражданско-патриотическом воспитании с привлечением семей воспитанников и социальных партнеров	66,1
Умение организовывать виды деятельности, разрабатывать проекты гражданско-патриотической направленности	71
Умение вовлекать родителей воспитанников в организацию гражданско-патриотического воспитания детей	51,6
Владение инновационными технологиями гражданско-патриотического воспитания детей	67,7
Популяризация знаний в области гражданско-патриотического воспитания дошкольников среди родителей	85,5

необходимость в разработке содержания методического сопровождения деятельности педагогов ДОО, способствующего совершенствованию воспитательно-образовательного процесса в данном направлении, и создана его структурно-функциональная модель (далее – *модель*).

Модель включает взаимосвязанные элементы: цель, задачи, принципы, организационно-педагогические условия, результат (рис. 1).

Уточним сущность содержания понятия «модель». Г. Клаус определяет модель как «отображение фактов, вещей и отношений конкретной области знаний в виде более простой, более наглядной материальной структуры» [7]. В.А. Штоффом под моделью понимается «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что изучение модели дает новую информацию об объекте» [8].

Методическое сопровождение гражданско-патриотического воспитания детей в условиях ДОО

↓

Цель: совершенствовать процесс методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей в ДОО

↓

Задачи:
- актуализировать умения целеполагания педагогов при организации гражданско-патриотического воспитания детей;
- активизация творческого потенциала педагогического коллектива ДОО в решении задач гражданско-патриотического воспитания детей;
- создание информационного, дидактического, научно-методического сопровождения данного вида деятельности;
- педагогическое просвещение родителей в вопросах гражданско-патриотического воспитания детей;
- организация сетевого взаимодействия с объектами социума для объединения усилий по гражданско-патриотическому воспитанию (ДОО – школа – УДО).

↓

Принципы:
- личностно ориентированного общения (профессионально-личностное, морально-этическое развитие педагога);
- дифференциации (создание оптимальных условий для самореализации педагога в профессиональной деятельности);
- интегративности (сотрудничество с семьями воспитанников, взаимодействие с социумом);
- индивидуализации профессионального развития (самодиагностика, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоуправление);
- личностно ориентированное образование, обеспечивающее саморазвитие субъектов.

↓

Организационно-методические условия:
- выявление затруднений, потребностей в самообразовании и личностном росте педагогов ДОО при организации гражданско-патриотического воспитания детей;
- разработка инновационных процессов при организации гражданско-патриотического воспитания;
- использование достижений педагогической науки и практики других ДОО;
- включенность в деятельность потенциала регионального компонента;
- реализация в деятельности ДОО современных педагогических технологий гражданско-патриотического воспитания дошкольников.

↓

Результат: усовершенствование процесса методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания в ДОО

Рис. 1. Модель методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДОО

Анализ изменившихся социально-культурных условий, миссии, цели и задач ДОО на современном этапе создает возможность систематизировать, конкретизировать и использовать в сконструированной модели все ценное, что имеет место в дошкольной образовательной практике.

На основе сконструированной модели была разработана технология методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей в условиях ДОО (далее – *Технология*), которая является её содержательным дополнением (рис. 2).

Образовательную технологию вслед Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибановой мы понимаем как процессную систему совместной деятельности воспитанников и педагога по проектированию (планированию, организации, ориентированию и корректированию) воспитательно-образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при организации гражданско-патриотического воспитания [9].

Представленная технология в основе содержит взаимосвязанное сочетание цели, направлений, традиционных и инновационных форм методического сопровождения деятельности педагогов при организации гражданско-патриотического воспитания, результата.

В течение 2023–2024 учебного года осуществлялась апробация разработанных Модели и Технологии в педагогических коллективах ДОО. Для педагогов были подготовлены и проведены обучающие семинары-практикумы и образовательные эдутоны: «Взаимодействие ДОУ и семьи в процессе патриотического воспитания дошкольников», «Как воспитать патриота», «Маленький патриот», «Я живу в России», «Я – гражданин России», «Традиции и ценности моей семьи»; разработана серия консалтинговых мероприятий, которые подробно освещали содержание гражданско-патриотического воспитания, тематика которых была продиктована запросами педагогов и выявленными затруднениями в работе с детьми; педагоги приняли участие в марафоне «Пин-код успешности: открытое пространство гражданско-патриотического воспитания детей»; проводились виртуальные экскурсии в Исторический парк «Россия – моя история» г. Новосибирска; организован конкурс «Театр русского костюма».

Воспитательно-образовательная составляющая данных мероприятий-событий в структуре методического сопровождения организации гражданско-патриотического воспитания – важный сегмент формирования опыта практической, познавательной, творческой деятельности всех участников образовательных отношений.

На контрольном этапе эксперимента для определения показателей уровня готовности педагогов к осуществлению гражданско-патриотического воспитания детей нами было проведено повторное исследование по выявлению уровней их готовности к данному виду деятельности с учетом действия сконструированных Модели и Технологии.

При апробации разработанных Модели и Технологии мы уточнили шкалу, определяющую уровни готовности педагогов к организации гражданско-патриотического воспитания детей, включающую оптимальный, допустимый, критический уровни (табл. 3).

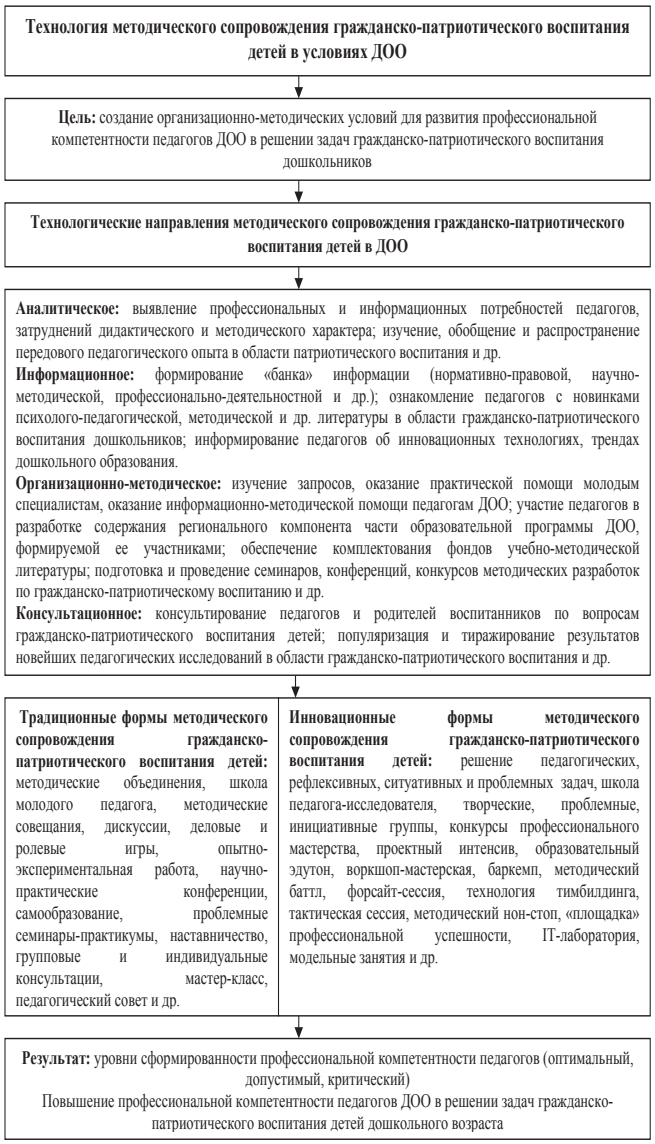


Рис. 2. Технология методического сопровождения гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДОО

Таблица 3

Шкала определения уровня готовности педагогов к организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста

Мотивационная готовность	
Оптимальный уровень	Убежден в необходимости организации гражданско-патриотического воспитания; имеет активную жизненную гражданскую позицию; любит свою Родину; знаком с историей и культурой своего народа; постоянно находится в поиске новых идей, творческих разработок в решении задач гражданско-патриотического воспитания; способен самостоятельно разработать программы и адаптировать имеющиеся технологии по гражданско-патриотическому воспитанию; владеет навыками педагогического анализа, планирования, организации, контроля и регулирования процесса гражданско-патриотического воспитания
Допустимый уровень	Актуализирует вопросы гражданско-патриотического воспитания, но в этом участвует неактивно; повышает свои знания и умения в данном направлении; мотивирован к обогащению знаний о российской культуре, ее традициях, но они используются нерегулярно и не в полном объеме; недостаточно владеет навыками педагогического анализа, планирования, организации, контроля и регулирования процесса гражданско-патриотического воспитания
Критический уровень	Недостаточно понимает свою ответственность при организации гражданско-патриотического воспитания, трансляции исторической памяти своего народа; отличается пассивной позицией к воспитанию патриотических чувств у дошкольников; недостаточно использует региональный компонент в видах детской деятельности; неспособен самостоятельно разработать программы и адаптировать имеющиеся технологии по гражданско-патриотическому воспитанию
Теоретическая готовность	
Оптимальный уровень	Имеет необходимые психолого-педагогические знания на профессиональном уровне; творчески и активно их реализует при реализации детских видов деятельности, ориентированных на достижение результата; осуществляет выбор наиболее эффективных способов решения задач гражданско-патриотического воспитания в зависимости от конкретных условий; умеет находить и выделять необходимую информацию при ознакомлении детей с историческим прошлым, известными людьми России, героями Отечества
Допустимый уровень	Имеет поверхностные знания при организации данного вида деятельности, хаотично реализует их в воспитательно-образовательной деятельности; не умеет проектировать технологии гражданско-патриотического воспитания.
Критический уровень	Имеющихся знаний недостаточно для комплексной организации гражданско-патриотического воспитания; не умеет самостоятельно выделять и формулировать познавательные цели гражданско-патриотического воспитания; слабое знание сущности гражданско-патриотического воспитания, его целеполагания, задач
Деятельностная готовность	
Оптимальный уровень	Творчески руководит деятельностью в детском коллективе; реализует новшества в образовательном пространстве с учетом индивидуально-личностного развития детей; качественно осуществляет ресурсное обеспечение гражданско-патриотического воспитания (дидактическое, методическое, информационное); активно реализует специфические виды детской деятельности в процессе гражданско-патриотического воспитания; использует творческий подход в организации гражданско-патриотического воспитания
Допустимый уровень	В практической деятельности проявляет профессиональную осознанность гражданско-патриотического воспитания, но использует традиционные методы его организации; не регулирует и не корректирует пробелы и недостатки данного вида деятельности; не использует инновационные, авторские методики, ориентированные на процесс гражданско-патриотического воспитания
Критический уровень	Педагогические действия профессионально не осознаются; гражданско-патриотическое воспитание реализуется бессистемно, в работе отсутствует целенаправленность и комплексность педагогических действий; на недостаточном уровне проявляется взаимодействие с семьями воспитанников

В ходе апробации сконструированных Модели и Технологии было уточнено содержание ролевой направленности в деятельности методиста (старшего воспитателя) в организации гражданско-патриотического воспитания детей с целью осуществления его целенаправленности, взаимодополняемости, комплексности и продуктивности (табл. 4).

На итоговом этапе эксперимента отмечается положительная динамика действия сконструированных Модели и Технологии: выделяется повышение уровней готовности педагогов к более качественной организации гражданско-патриотического воспитания детей (рис. 3); значительно повысился мотивационный компонент уровня готовности педагогов к организации гражданско-патриотического воспитания.

Анализ результатов, представленных на рис. 3, свидетельствует, что значительно снизился критический уровень готовности педагогов в организации гражданско-патриотического воспитания детей: если на констатирующем этапе этот уровень был зафиксирован у 47 педагогов, то на контрольном этапе он выявлен у 7 респондентов.

На протяжении истории Российского государства содержание понятия «патриотизм» менялось; каждый период его развития оставлял потомкам свое ценностное наследие. В настоящий период одна из трудностей организации граж-

Таблица 4

Содержание ролевой направленности деятельности методиста (старшего воспитателя)
в организации гражданско-патриотического воспитания детей

	Цель	Средства
Фасилитатор	Организовать работу в микрогруппе, группе по достижению поставленной цели гражданско-патриотического воспитания	Предоставление методических средств, с помощью которых педагог находит решение при взаимодействии с коллегами и родителями в процессе гражданско-патриотического воспитания
Консультант	Помочь педагогу в осуществлении инновационных изменений в сфере гражданско-патриотического воспитания	Советы, рекомендации, диагностика, выявление типичных затруднений в организации гражданско-патриотического воспитания
Коуч	Способствовать обновлению содержания образовательного процесса в сфере гражданско-патриотического воспитания	Технология GROW: gool – постановка цели; reality – анализ реальности; options – разработка вариантов действий; will – утверждение действий в процессе гражданско-патриотического воспитания
Тьютор	Создавать локальную образовательную среду для самостоятельного получения педагогом знаний, умений в процессе организации гражданско-патриотического воспитания	Помощь при организации видов детской деятельности, культурных практик, определение целей и задач, плана действий, анализ результатов работы. Консультирование, поддержка, создание условий для творчества, обзорная информация, советы, работа с периодическими профессиональными изданиями, интернет-ресурсами
Тренер	Обеспечить контакт в микрогруппе; помочь педагогу обосновать свои цели и способы их достижения в процессе гражданско-патриотического воспитания	Формирование мотивации для обеспечения мобильности, гибкости и вариативности организации гражданско-патриотического воспитания.
Модератор	Организовывать работу в группе и направлять ее к достижению поставленной цели	Формирование опыта творческой деятельности. Обогащение и применение педагогического опыта в нестандартных ситуациях. Саморазвитие профессиональной деятельности. Включенность в инновационные процессы педагогического коллектива

данско-патриотического воспитания в системе деятельности ДОО заключена именно в том, что это понятие требует очередного переосмысления

Понимание нами гражданско-патриотического воспитания в контексте данной статьи включает специфическую педагогическую деятельность при передаче подрастающему поколению ценностного отношения к истории, культуре, творчеству, то есть гражданско-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста выступает базисом ценностно-смысловых основ их жизни.

Задачи организации гражданско-патриотического воспитания традиционно всегда решались в системе деятельности ДОО, но именно сегодня инициируется объективная необходимость оптимизировать работу в данном направлении, сделать ее более целенаправленной, содержательной, интересной для всех участников образовательных отношений.

Эффективность организации гражданско-патриотического воспитания дошкольников взаимосвязана с личностью и деятельностью педагога – главного субъекта гражданско-патриотического творчества.

Личность педагога – значимый фактор формирования личности ребёнка на этапе дошкольного детства. В профессионально-педагогической деятельности педагог наглядно транслирует усвоенные им ценностные отношения и ориентации, модели поведения.

Именно поэтому педагоги должны владеть современными образовательными технологиями, коммуникативной, рефлексивной культурой, заниматься непрерывным самообразованием, избегать стереотипов профессионального мышления и поведения, развивать самодиагностику и самоконтроль профессиональной деятельности с целью моделирования особого культурного образовательного пространства, где полноценными субъектами являются не только взрослые (родители, педагоги), но и дети.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой проблем ценностных основ организации гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, дальнейшего совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования при организации данного вида деятельности, разработке дифференцированной программы устранения профессиональных дефицитов педагогов.

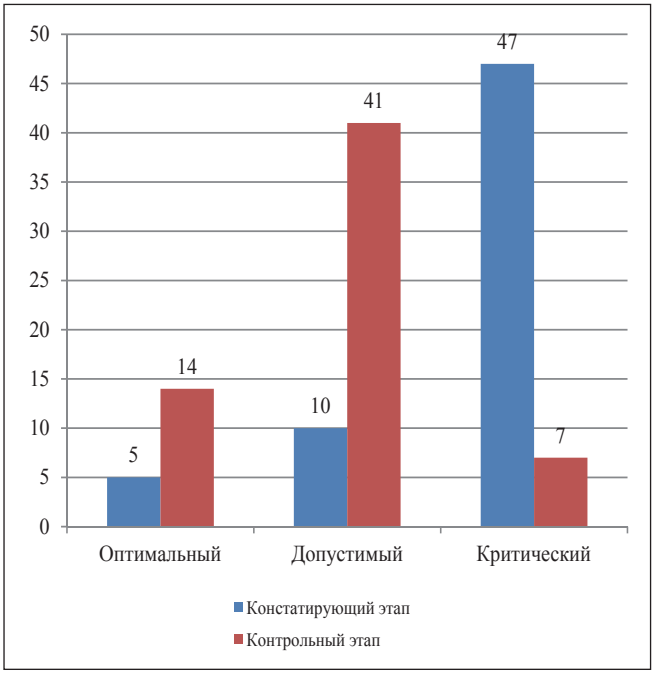


Рис. 3. Сравнительный анализ уровня готовности педагогов к организации гражданско-патриотического воспитания детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (до и после внедрения Модели и Технологии)

Библиографический список

1. *Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования*. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
2. Богославец Л.Г. Воспитание патриотизма у детей в системе деятельности дошкольного образовательного учреждения. *«…И помнит мир спасенный»: система образования, как залог победы советского народа в Великой Отечественной войне*: сборник научных работ Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2020: 117–121.
3. Маханева М.Д. *Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников*: методическое пособие. Москва: Сфера, 2010.
4. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024. Available at: https://urait.ru/bcode/541416
5. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024. Available at: https://urait.ru/bcode/541417
6. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1998.
7. Клаус Г. *Кибернетика и философия*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1963.
8. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Наука, 1996.
9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. *Управление образовательными системами*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2005.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
2. Bogoslavec L.G. Vospitanie patriotizma u detej v sisteme deyatel'nosti doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *"…I pomnit mir spasennyj": sistema obrazovaniya, kak zalog pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne*: sbornik nauchnyh rabot Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 75-letiyu Pobedy. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Akmully, 2020: 117-121.

3. Mahaneva M.D. *Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie doshkol'nikov*: metodicheskoe posobie. Moskva: Sfera, 2010.
4. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024. Available at: https://urait.ru/bcode/541416
5. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024. Available at: https://urait.ru/bcode/541417
6. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoj raboty v shkole*. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
7. Klaus G. *Kibernetika i filosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1963.
8. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Nauka, 1996.
9. Shamova T.I., Davydenko T.M., Shibanova G.N. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 387 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-283-285

Prokofieva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: elena-kzn@list.ru*
Shibankova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, senior researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: luz7@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL WITHIN A UNIVERSITY'S ECOSYSTEM. Improvement of a human capital management system is an urgent problem of modern education. Universities are subject to increasingly high requirements for training specialists for the changing labour market, as it is the educational organisations of higher education that organise the system of professional training of future specialists. In this regard, in the new conditions of higher education development the problem of increasing efficiency of higher education functioning is actualised. In this context, the development of ecosystem approach in higher education is a necessary condition. The role of human capital development in the era of new globalisation, knowledge-based economy and progressive technological development cannot be underestimated. It is mainly due to the creative and adaptive capacity of human capital in bringing about multi-dimensional change and development for the individual, the organisation and the country as a whole. With the rapid development of the economy and society and the constant optimisation of industrial structure, the demand for highly skilled human resources is increasing. Education plays an indispensable role in the economic growth of Russia. Hence, it is very important to study mechanism and principles of human capital development through the educational ecosystem. In recent years, the contradiction between the coordinated development of vocational education in Russia and economic growth has also become apparent, such as the increase of population, the aging of population and the imbalance of population structure. How to enhance human capital development and deepen the transformation of supply-side higher education and improve its quality in universities is of great significance to economic development.

Key words: **human capital, development, university, ecosystem approach**

Е.Н. Прокофьева*, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: elena-kzn@list.ru*
Л.А. Шибанкова*, канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр., ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: luz7@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В РАМКАХ ЭКОСИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА

Улучшение системы управления человеческим капиталом является актуальной проблемой современного образования. К университетам предъявляются все более высокие требования по подготовке специалистов для изменяющегося рынка труда, так как именно образовательные организации высшего образования организует систему-профессиональной подготовки будущих специалистов. В связи с этим в новых условиях развития высшего образования актуализируется проблема повышения эффективности функционирования высшей школы. В данном контексте необходимым условием является развитие экосистемного подхода в сфере высшего образования. Роль развития человеческого капитала в эпоху новой глобализации, экономики, основанной на знаниях, и поступательного технологического развития нельзя недооценивать. В основном это связано с творческой и адаптационной способностью человеческого капитала в обеспечении многомерных изменений и развития для человека, организации и страны в целом. С быстрым развитием экономики и общества и постоянной оптимизацией структуры промышленности растет спрос на высококвалифицированные кадры. Образование играет незаменимую роль в экономическом росте России. Следовательно, очень важно изучить механизм и принципы развития человеческого капитала с помощью образовательной экосистемы. В последние годы также проявилось противоречие между скоординированным развитием профессионального образования в России и экономическим ростом, такое как увеличение численности населения, усиление старения населения и дисбаланс структуры населения. То, как повысить уровень развития человеческого капитала и углубить трансформацию высшего образования в сфере предложения и улучшить его качество в университетах, имеет большое значение для экономического развития.

Ключевые слова: **человеческий капитал, развитие, университет, экосистемный подход**

Существуют теоретические исследования, касающиеся выявления степени важности человеческого капитала для развития нации. В глобальном масштабе страны с высоким индексом человеческого развития главным образом обусловленным образованием также имеют высокий уровень экономического развития, измеряемый доходом на душу населения [1, с. 414].

Серьезным оправданием поддержки развития человеческого капитала является его вклад в устойчивый экономический рост как ключевой фактор развития. В частности, существует веский аргумент в пользу того, что без адекватных инвестиций в человеческий капитал развитие становится всего лишь желанием, а не реальностью. Это поясняет важность и центральное место инвестиций в образование. Инвестиции в экосистему образования приносят пользу обществу, поскольку они оправданы в свете их вероятной отдачи в виде экономического роста.

Цель статьи – изучить механизм и принципы развития человеческого капитала в рамках экосистемы университета.

Задачи статьи:

– определение значимости развития человеческого капитала;

– анализ влияния экосистемы университета на развитие человеческого капитала.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе изучения влияния развития экосистемного образования на уровень развития человеческого капитала в данной статье объединены теории развития человеческого капитала и оценка значения экосистемы университета в направлении развития человеческого капитала.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении теорий развития человеческого капитала, а также инструментов влияния экосистемы образования на человеческий капитал.

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение данной темы позволит оценить результаты влияния экосистемы университета на уровень развития человеческого капитала.

Основой исследования явилось теоретическое изучение механизма и принципов развития человеческого капитала в рамках экосистемы университета и определение влияния образовательной экосистемы на результаты развития человеческого капитала.

В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ научных трудов, обобщение, сравнение, систематизация полученных результатов.

Развитие государственного устройства и углубление реформ в направлении демократии, а также строительство общественных отношений, выделенные в стратегическом плане действий России, занимают центральное место в обеспечении социального прогресса. С этой точки зрения привлечение и использование человеческих ресурсов, то есть усиление подготовки специалистов, способных адаптироваться к современным условиям, становится критически важным.

Инновационные подходы в высшем образовании, которые включают в себя повышение уровня развития человеческого капитала, влияют на репутацию учебных заведений на национальном и международном уровнях, определяя их место в глобальном образовательном и научном сообществе.

Готовность чиновников, профессоров, научных и технических сотрудников, а также преподавателей к выполнению данной трудной задачи напрямую связана с уровнем их подготовки к такой работе.

Посредством образования страна может создать свой человеческий капитал, который характеризуется развитием навыков, таланта и опыта, служащие, в свою очередь, строительными блоками для экономического развития.

Применение экосистемной модели значительно меняет то, как видится будущее высшего образования. Теперь это не просто образовательные организации высшего образования, а целые платформы, где стираются границы между учеными, студентами, преподавателями, представителями бизнеса, власти и городских общин. Все они вместе работают над глобальными проблемами, стремясь уменьшить экономические и социальные потери. Акцент делается на практическое применение знаний, что делает образовательный процесс более ориентированным на реальные потребности общества [2, с. 243].

В целом механизм развития человеческого капитала в рамках экосистемы университета работает на основании определенных принципов, которые помогают обеспечить повышение уровня развития человеческого капитала [3, с. 78].

Так, в контексте трансформации российского высшего образования на государственном уровне акцентируется важность создания всесторонне развитой системы [4, с. 17]. Данный механизм подразумевает ее способность адаптироваться к потребностям экономики и предоставлять образование, сочетающее в себе теоретическую подготовку и прикладные навыки. Основная задача состоит в том, чтобы образовательная среда была интегрированной и ориентированной на обучение профессионалов, способных к активному участию в академическом развитии и инновационной деятельности. Становление этой системы подразумевает переход к обновленному, полиморфному типу образовательного процесса [5, с. 81].

Инвестиции в человеческий капитал являются основным фактором роста современной экономики и основой национального потенциала для поддержки ключевых технологических отраслей и новых научных открытий.

Одним из важнейших источников формирования человеческого капитала являются инвестиции в образование.

Наиболее эффективным способом укрепления производительной рабочей силы в стране являются расходы на укрепление системы образования. Это считается лучшим источником формирования человеческого капитала. Задачи нации и отдельных лиц, стоящие за инвестициями в образование, представлены на рис. 1.

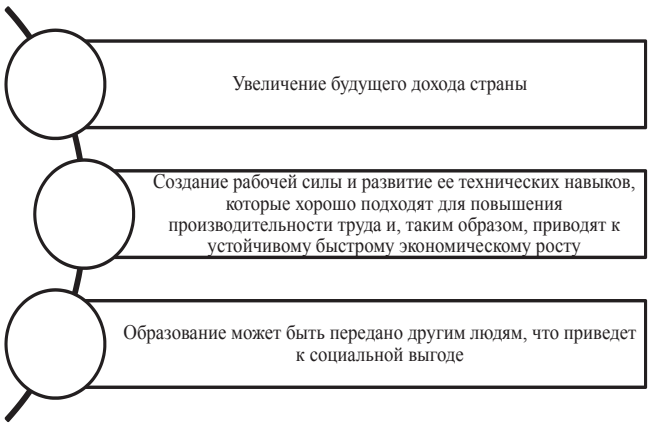


Рис. 1. Задачи, стоящие за инвестициями в образование

Чтобы достигнуть установленных задач, особое внимание приковано к последовательному созданию образовательных учреждений, нацеленных на идентификацию и адекватное направление выдающейся молодежи. Это способствует более быстрому развитию образования, соответствующего инновационным требованиям. В высших учебных заведениях необходимо не только развивать образовательные программы, но и готовить профессионалов, обладающих современным взглядом на развитие экосистемы университета.

Университетская экосистема – тип экосистемы, в центре структуры которой находится университет. Экосистема университета для развития человеческого капитала должна соответствовать следующим принципам [7, с. 12] (рис. 2).

В условиях постоянно трансформирующегося мира рыночные силы выступают с ключевыми требованиями к инновационной активности, практической направленности, уникальности и способности к конкуренции – все это в рамках системы высшего образования, которая отличается смешанной экономической моделью. Высшие учебные заведения задействуют сильные фундаментальные принципы в учебной программе, отражая традиции качественного базового обучения, в то время как государство вносит свой вклад, подчеркивая необходимость стандартизации образовательных программ с фокусом на развитие цифровых умений и личностного роста студентов [6, с. 165].

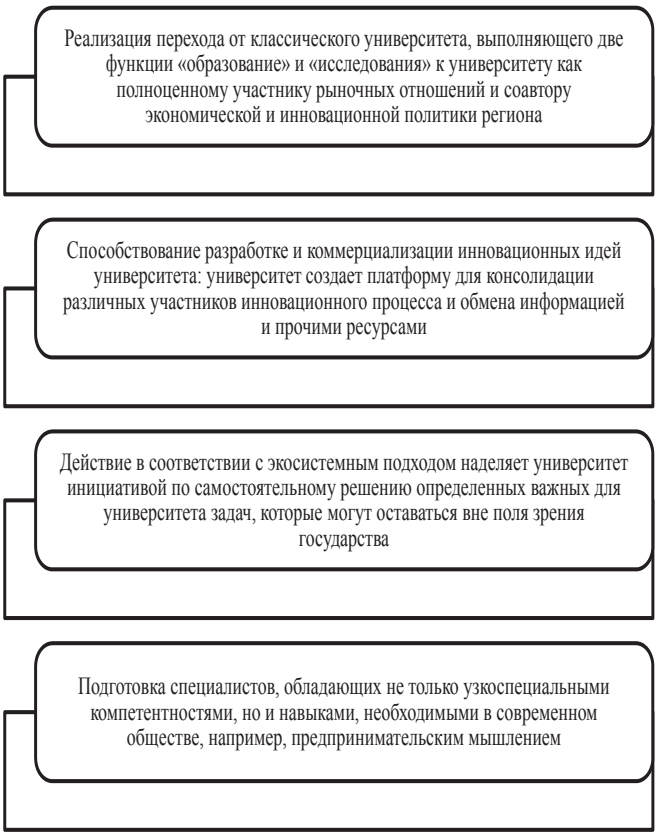


Рис. 2. Экосистема университета для развития человеческого капитала

В эпоху глобализации, обусловленной быстрым развитием общества, нарастает значимость повышения уровня квалификации специалистов, которые обучаются в вузах. Это подразумевает, что образовательный контент, предлагаемый бакалаврам и магистрам, а также способы его организации должны соответствовать международным нормам, потребностям динамично развивающейся национальной экономики и социальной сферы, что предполагает инновационный подход.

Ключевым аспектом здесь становится реализация передовых методик и технологий в процессе обучения в высших учебных заведениях, что позволяет достигать новых высот в профессиональном, интеллектуальном и духовно-нравственном развитии студентов. Важность внедрения новаторских образовательных практик и методов обучения для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных удовлетворять требованиям современного мира, становится очевидной.

Разработка новой модели высшего образования в России предполагает глубокое переосмысление её структуры, речь идет о создании в России своей национальной системы образования. Также сегодня мы говорим о трансформации университета, обусловленной изменениями социально-экономического развития страны и трендов развития высшего образования [8, с. 120].

Этот процесс включает в себя выбор и внедрение управленческих и организационных подходов для вузов, которые должны способствовать улучшению их влияния на формирование человеческого капитала. Основная задача – сделать так, чтобы университеты стали главным приоритетом в росте национальной инновационной экономики и чтобы их деятельность гармонично соединялась с культурными традициями, приоритетами государственного развития, а также с требованиями экономического рынка [9, с. 321].

Обновление программ высшего образования происходит на постоянной основе, учитывая экономические нужды, а также требования и ожидания как будущих специалистов, так и их будущих работодателей. Это включает в себя адаптацию различных дисциплин к современным условиям.

Прогресс государства тесно связан с эффективной подготовкой высококвалифицированных профессионалов, стремящихся к укреплению национального суверенитета.

В эпоху инноваций и неуклонного технологического роста образовательный процесс обогащается новшествами и прогрессивными подходами. С учетом быстрых темпов изменений в мире учащиеся сталкиваются с необходимостью не только расширять и углублять свои профессиональные знания, но и оставаться в курсе событий в области социально-экономических наук.

Вышесказанное демонстрирует явное влияние университетских экосистем на качество формирования человеческого капитала. Университеты всегда играли ключевую роль в создании лидеров и выдающихся деятелей. В современ-

ном мире, где требования к профессиональным умениям постоянно меняются, университеты обладают всеми необходимыми инструментами для подготовки своих студентов к успешной карьере, обеспечивая их актуальными знаниями и навыками [10].

Экономический рост неотделим от наличия определенного количества и качества человеческого капитала. Высшее образование является важным способом формирования накопления человеческого капитала и важной частью системы образования России.

На новом этапе развития России процесс инновационного развития социальной и экономической сфер стал объективной необходимостью. Процесс инновационного развития выбран в качестве приоритетного во всех сферах жизни общества, в том числе и в высшем образовании. При решении этой перспективной задачи было признано, что высшие учебные заведения и субъекты социально-экономической системы являются важной составляющей формой деятельности.

Человеческий капитал оказывает прямое и косвенное влияние на экономическое развитие экономики страны, в связи с чем повышение уровня развития человеческого капитала является неотъемлемой частью политики России.

Для университетов в настоящее время представляются новые вызовы и требования. Необходимо осуществить развитие процесса взаимодействия науки, образования и производства для того, чтобы эффективно готовить специалистов для будущего развития экономики страны.

Важно обучать преподавателей с учетом использования инновационных методик, чтобы они смогли передать студентам не только знания, но и навыки, необходимые на рынке труда.

Поддержание конкурентоспособности производственно-экономической сферы страны как на макроэкономическом, так и на мировом уровнях напрямую зависит от квалификации специалистов и их умения применять соответствующие знания. Использование опыта ведущих зарубежных университетов при обучении студентов также играет ключевую роль в развитии университетской экосистемы.

В связи с этим вопросы внедрения экосистемного подхода в практику работы системы высшего образования и управления человеческим капиталом является стратегически важной задачей для университетов [10, с. 21].

Библиографический список

1. Куликовский А.П. Университет как региональная экосистема малого инновационного предпринимательства. *Евразийский юридический журнал*. 2020; № 8 (147): 413–414.
2. Маркова В.Д., Кузнецова С.А. Стратегии развития экосистем: анализ российского опыта. *Стратегические решения и рискменеджмент*. 2021; Т. 12, № 3: 242–251.
3. Летягина Е.Н., Перова В.И. Нейросетевое моделирование региональных инновационных экосистем. *Journal of New Economy*. 2021; Т. 22, № 1: 71–89.
4. Григорьев С.Г., Сабитов Р.А., Смирнова Г.С., Сабитов Ш.Р. Концепция формирования и развития цифровой интеллектуальной экосистемы смешанного университетского образования. *Информатика и образование*. 2020; № 5 (314): 15–23.
5. Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др. *Образование для сложного общества «Образовательные экосистемы для общественной трансформации»*: доклад Global Education Futures. Москва, 2018. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru
6. Флек М.Б., Угнич Е.А. Формирование человеческого капитала в реальном секторе экономики: экосистемный подход. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2022; Т. 13, № 2: 154–171.
7. Руденко С.А., Репина О.М. Трансформация региональных университетов в условиях развития инновационных экосистем. *Вестник Поволжского государственного технологического университета*. Серия: Экономика и управление. 2021; № 2 (50): 5–21.
8. Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2023; № 2 (119): 117–126.
9. *Непрерывное образование в контексте Будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва: ГАОУ ВО МГПУ: А-Приор, 2021
10. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования. *Непрерывное образование в контексте будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 19–24.
11. Экосистемные подходы к регулированию. Доклад для общественных обсуждений. *Центральный банк Российской Федерации*. 2021. Available at: https://cbr.ru/Content/Document/File/119960/Consultation_Paper_02042021.pdf

References

1. Kulikovskij A.P. Universitet kak regional'naya `ekosistema malogo innovacionnogo predprinimatel'stva. *Evrazijskij yuridicheskij zhurnal*. 2020; № 8 (147): 413-414.
2. Markova V.D., Kuznecova S.A. Strategii razvitiya `ekosistem: analiz rossijskogo opyta. *Strategicheskie resheniya i riskmenedzhment*. 2021; T. 12, № 3: 242-251.
3. Letyagina E.N., Perova V.I. Nejrosetevoe modelirovanie regional'nyh innovacionnyh `ekosistem. *Journal of New Economy*. 2021; T. 22, № 1: 71-89.
4. Grigor'ev S.G., Sabitov R.A., Smirnova G.S., Sabitov Sh.R. Koncepciya formirovaniya i razvitiya cifrovoj intellektual'noj `ekosistemy smeshannogo universitetskogo obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2020; № 5 (314): 15-23.
5. Luksha P., Kubista D., Laslo A. i dr. *Obrazovanie dlya slozhnogo obschestva «Obrazovatel'nye `ekosistemy dlya obschestvennoj transformacii»*: doklad Global Education Futures. Moskva, 2018. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru
6. Flek M.B., Ugnich E.A. Formirovanie chelovecheskogo kapitala v real'nom sektore `ekonomiki: `ekosistemnyj podhod. *MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie)*. 2022; T. 13, № 2: 154-171.
7. Rudenko S.A., Repina O.M. Transformaciya regional'nyh universitetov v usloviyah razvitiya innovacionnyh `ekosistem. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2021; № 2 (50): 5-21.
8. Levina E.Yu., Shibankova L.A. `Evolyuciya trendov obrazovaniya i novye shagi razvitiya rossijskih universitetov. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2023; № 2 (119): 117-126.
9. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: GAOU VO MGPU: A-Prior, 2021
10. Argunova M.V., Morgun D.V. `Ekosistemnyj podhod kak novaya paradigma obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 19-24.
11. `Ekosistemnye podhody k regulirovaniyu. Doklad dlya obschestvennyh obsuzhdenij. *Central'nyj bank Rossijskoj Federacii*. 2021. Available at: https://cbr.ru/Content/Document/File/119960/Consultation_Paper_02042021.pdf

Статья поступила в редакцию 17.07.24

УДК 788.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-285-289

Baidalinov S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Acting Head of Department of Variety and Jazz Art, Faculty of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: bydalini@mail.ru*

Pronin B.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Variety and Jazz Art, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: korgmouse@live.com*

Rybin K.V., *senior teacher, Department of Pop and Jazz Art, Faculty of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: rybink@bk.ru*

THE USE OF A MODERN ARSENAL OF TECHNIQUES FOR PLAYING WIND INSTRUMENTS AS AN ELEMENT OF THE TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSICIAN-TEACHER AT A UNIVERSITY. The article presents a conceptual and terminological nomenclature of research on the stated issues. The authors reveal the basics of the used scientific approach. Data on the majority of currently known technical techniques of professional performing activity of a wind musician are summarized, their importance is revealed. The work introduces a universal division into traditional and non-traditional techniques and describes in detail mastering algorithms and principles of their use when playing wind instruments. The researchers reveal the significance and necessity of their study and use as a factor in the trajectory of professional development of a future teacher-musician in a higher educational institution.

Key words: **wind instruments, traditional and non-traditional techniques of performance, trajectory of professional development of future teacher-musician, higher education**

С.Н. Байдалинов, *канд. пед. наук, доц., и.о. зав. каф. эстрадно-джазового искусства факультета музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: bydalini@mail.ru*
Б.А. Пронин, *канд. пед. наук, доц., Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: korgmouse@live.com*
К.В.Рыбин, *ст. преп., Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: rybink@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО АРСЕНАЛА ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРЫ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК ЭЛЕМЕНТА ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

В статье представлен понятийно-терминологический аппарат исследования по заявленной проблематики. Обозначена суть используемого научного подхода. Обобщаются данные о большинстве известных на сегодняшний день технических приемах профессиональной исполнительской деятельности музыканта-духовика, раскрывается их сущность. Введено универсальное разделение на традиционные и нетрадиционные приемы, детально описаны алгоритмы освоения и принципы их применения при игре на духовых инструментах, обоснованы значимость, необходимость их изучения и использования как фактора траектории профессионального развития будущего педагога-музыканта в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: **духовые инструменты, традиционные и нетрадиционные технические приемы исполнения, траектория профессионального развития будущего педагога-музыканта, высшее образование**

Искусство игры на духовых инструментах на протяжении долгого времени развивалось и совершенствовалось, аккумулировало в себе новые формы и способы исполнительства, вбирало в себя инновационные решения и методы профессионального развития музыканта-духовика, апробировало новые технологии в области музыкального инструментария. В то же время обучение игре на духовых инструментах в разные периоды времени переживало не только взлет популярности, но и являло примеры снижения интереса со стороны потенциальных обучающихся. Актуальность рассматриваемой проблематики обусловлена следующими противоречиями. В настоящее время в музыкальной и социально-культурной среде наблюдается неоднозначное отношение к искусству игры на духовых инструментах. Несмотря на возрастающий среди слушателей интерес к духовым, в том числе военным, оркестрам, биг-бэндам, ансамблям духовых инструментов и исполнителям-солистам, духовые отделения музыкальных школ, школ искусств, музыкальных колледжей и вузов продолжают испытывать дефицит обучающихся.

Потеря интереса к духовым инструментам среди начинающих музыкантов может быть обусловлена разными факторами. Среди них достаточно большие физиологические нагрузки, которые в перспективе могут негативно сказываться на здоровье, появление специфических (профессиональных) заболеваний (на более поздних стадиях обучения), недостаточная образовательная мотивация. В итоге – утрата желания учиться, снижение потребности в дальнейшей профессионализации обучения.

Обобщенно можно говорить о трех аспектах снижения популярности обучения игре на профессиональных духовых инструментах: здоровьесбережение (снижение общего уровня физического здоровья обучающихся); технологии (преобладание консервативных подходов в обучении игре на духовых инструментах); имидж (отсутствие алгоритмов создания сценического образа, универсальных коммуникативно-исполнительских навыков, способствующих эмоционально-психологической готовности к выступлению и т. п.).

Традиционные подходы в обучении не позволяют в полной мере решить указанные проблемы. В арсенале современного педагога-духовика практически отсутствуют инновационные методики и технологии, с помощью которых можно было бы возродить массовый интерес к исполнительству на духовых инструментах, повысить качество обучения современных духовиков.

Особенно явственно указанные проблемы проявляются в условиях педагогического вуза, где исполнительская составляющая синтезирована с собственно дидактической и наслаивается на конкретные учебные трудности. К последним можно отнести, например, отсутствие теоретических, опирающихся на научно-психологические данные, методов развития творческого музыкального мышления обучающегося-духовика и применение педагогом собственного частно-эмпирического опыта; приблизительное выявление музыкальных способностей будущего исполнителя. Имеют значение и более частные затруднения, например неразработанность методики постановки исполнительского дыхания у девушек, обучающихся на медных духовых, а также чрезмерное увлечение быстротой исполнения или внешними эффектами в ущерб исполнительской культуре и владению комплексом исполнительских приемов в целом и многое другое.

Цель исследования: выявление потенциала и эффективности использования современных (академических и эстрадно-джазовых) технических приемов игры на духовых инструментах как фактора траектории профессионального развития будущего музыканта-педагога в вузе.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– изучить современные технические приемы игры на духовых инструментах;

– определить целесообразность их использования и изучения в условиях вуза;

– обосновать их влияние на повышение профессионального развития будущего педагога-музыканта в вузе.

Объект исследования: современное музыкальное исполнительство и обучение игре на духовых инструментах в вузе.

Предмет исследования: освоение музыкантами-духовиками современного арсенала традиционных и нетрадиционных технических приемов в процессе их профессионального развития в условиях педагогического вуза.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые была сформулирована структура современных, в том числе редко используемых, технических приемов музыканта-духовика по принципу их применения в академической и эстрадно-джазовой музыке.

Теоретическая значимость работы видится в комплексном рассмотрении существующих на сегодняшний день традиционных и нетрадиционных технических приемов исполнительского творчества музыканта-духовика, а также в их универсальной классификации, важной для определения траектории профессионального развития будущего музыканта-педагога в вузе.

Практическая значимость работы: материалы статьи могут быть использованы в качестве теоретической базы для будущих исследований, для обучения музыкантов-педагогов в вузах, повышения уровня исполнительского мастерства музыкантов-духовиков, играющих на деревянных и медных духовых инструментах, для создания курсов повышения квалификации.

Становление профессионального музыканта-исполнителя – сложный, целенаправленно организованный и педагогически управляемый процесс. Воспитание музыканта-духовика подразумевает формирование целого комплекса универсальных знаний, умений и навыков, технических приемов и способов, а также освоение разнообразных интонационно-выразительных и художественно-исполнительских средств. Все это составляет культуру исполнения музыканта-духовика и является одним из базовых элементов обучения. Так, говоря о культуре звука обучающегося, Б.А. Диков обращает внимание на то, что сущность музыкального образа может быть раскрыта только при помощи выразительного, осмысленного эмоционального исполнения, которое, в свою очередь, зависит от уровня развития интеллектуальных и душевных качеств музыканта [1, с. 116]. И.Ф. Пушечников рассматривает музыкально-художественную сторону звука как совместную работу ряда компонентов [2, с. 101]. По мнению И.Ф. Оленчика, культуру звука необходимо прививать уже в первые годы обучения кларнетиста через формирование исполнительского аппарата и совершенствование игровой техники [3, с. 117]. С.В. Кириллов заявляет, что в основе исполнительского мастерства саксофониста лежит компонент исполнительского аппарата, направленный на профессиональное звукоизвлечение и умение регулировать звуковедение [4, с. 63].

Вышеперечисленные мнения явно свидетельствуют о первостепенном значении звукоизвлечения, звуковедения и в целом работы над звуком. Художественно-исполнительское мастерство рождается в результате рационального сочетания знаний и умений, основывается на приобретенном исполнительском опыте, а также базируется на индивидуализированной мотивирующей потребности музыканта в постоянном профессиональном самосовершенствовании.

Практика совершенствования исполнителями на духовых инструментах музыкально-выразительных средств продолжает активно развиваться в настоящее время. Непрекращающийся поиск нестандартных решений в области духового исполнительства нацелен на непрерывный анализ и систематизацию уже существующих и новых приемов игры на духовых инструментах.

В этой связи анализ потенциала технических приемов музыканта-духовика представляется весьма интересным и своевременным, а изучение существующих на сегодняшний день средств звуковыражения в игре на различных духовых инструментах позволит повысить эффективность такого рода работы. В настоящее время наблюдается тенденция к поискам новых выразительных средств, расширяющих технические возможности исполнителя-духовика [5, с. 168]. В практике обучения игре на духовых инструментах весьма существенным является анализ структурно-функциональных элементов исполнительского процесса, так как во взаимосвязи этих элементов кроется механизм их актуализациии, как

следствие этого, – траектория освоения и использования в условиях звуковыражения.

Понятия «артикуляция», «атака», «штрих», «технический прием»

На наш взгляд, весьма точное определение понятия артикуляции дал Ю.А. Усов: «Артикуляцией... называется устойчивый навык мысленного «произношения» различных речевых фонем и связанных с этим согласованных действий мышц брюшного пресса, диафрагмы, легких, дыхательных путей, языка, амбушюра для достижения желаемого звукового результата» [6; 7].

Атака представляет собой начальный импульс звукоизвлечения. Существует 3 вида атаки – *твердая*, *мягкая* и *вспомогательная*. Сочетание твердой и вспомогательной атаки для игры в быстром темпе называется *комбинированной атакой* («ту-ку» – двойная атака, или двойной язык, «ту-ту-ку» – тройная атака, или тройной язык).

Твердая атака исполняется с помощью имитации слога «та». Всегда используется для извлечения начального звука. Мягкую атаку можно рассматривать с технической (артикуляция слога «да» для исполнения штрихов и приемов, которые принято артикулировать таким образом), и художественной стороны (минимальная степень жесткости атаки независимо от ее типа достигается за счет уменьшения силы атаки по отношению к силе выдоха). Вспомогательная атака используется только в составе комбинированной.

Предпринятое И.А. Ежовым [6] исследование, систематизирующее штрихи музыканта-духовика, позволило сформулировать точное определение этого содержательного элемента: «Штрих – прием извлечения, ведения, окончания или соединения звуков в процессе музыкального исполнения. Штрих включает в себя атаку, ведение (стационарную часть) звука; его окончание или соединение с другим звуком» [6, с. 323].

При исполнительстве на духовых инструментах используются следующие штрихи: базовые академические – деташе, маркато, мартеле, стаккато, легато, нон легато, портато; джазовые – деташе, акцент, домик (маркато), короткий домик (короткое маркато), стаккато, лигованный язык.

Штрихи в академической музыке принято делить на исполняемые твердой атакой и мягкой атакой (либо без атаки). Такая классификация прошла проверку временем и используется повсеместно. К первой группе относятся:

– деташе – штрих, не имеющий графического обозначения и характеризующийся длинным выдержанным звучанием. В конце допускается небольшая филировка. Музыкант может в случае необходимости на свое усмотрение немного видоизменять его, поскольку данный штрих допускает некоторую исполнительскую вариативность. Тенуто можно считать особой версией штриха деташе – его исполнение подразумевает ровную, выдержанную длительность без филировки вообще. Обозначается чертой. Одни исследователи относят тенуто к штрихам, другие – к техническим приемам. В настоящее время прослеживается тенденция к включению тенуто в список штрихов;

– стаккато – штрих, исполняющийся коротко, отрывисто. Укорачивает ноту в 2 раза. Обозначается точкой. Его совершенными версиями можно считать стаккатиссимо (еще более коротко исполняемый штрих, обозначаемый клиньями) и staccatoaccento (акцентированное, сухое стаккатиссимо), обозначаемый теми же клиньями, но со скругленной широкой частью;

– маркированное стаккато – комбинация стаккато и маркато. Обозначается точкой и знаком «акцент». Исполняется как не очень короткое стаккато, акцентированное в начале;

– маркато – акцентированное (благодаря ускорению выдоха) начало звука, после которого идет его постепенное угасание. Обозначается знаком «акцент» (выглядит как маленькое диминуэндо). Маркатиссимо – утрированное акцентирование начала звучания. Графического обозначения не имеет, поэтому в нотной записи существует исключительно в виде текста;

– маркированное тенуто – черточки плюс знак «акцент». В начале исполняется так же, как маркато, а при угасании звучания тянется до конца (и само угасание проходит не так явно и не так быстро, как при исполнении маркато);

– мартеле – «утверждающее» длинное стаккато. Нота как бы «впечатывается» в музыкальный текст. Обозначается домиком.

Штрихи второй группы:

– легато – связное исполнение звуков. Переход от одного звука к другому осуществляется без использования атаки либо с применением мягкой атаки. Графическое обозначение штриха – дуга, внутри которой находится музыкальная фраза (фразировочная лига). Если лига идет от одной ноты к другой, это связующая лига, она просто соединяет друг с другом одинаковые по высоте ноты. В этом случае вместо этих двух или более нот играется одна (длительности суммируются). Легатиссимо – более мягкий переход между звуками, почти глиссандо. В нотах может встречаться только в виде текстового указания;

– нон легато – длинное мягкое стаккато. Обозначается как тенуто и стаккато, относящиеся к одним и тем же нотам (тенутное стаккато – мягкая атака, равномерный выдох, между нотами паузы), и как стаккато под фразировочной лигой (залигованное стаккато – более отчетливая атака, между звуками паузы также присутствуют);

– портато – черточки над нотами, располагающимися внутри фразировочной лиги. Подразумевает одновременное легато и тенуто – выдержанные длительности, переходы между звуками исполняются либо без языка, либо мягким языком (зависит от особенностей конкретного духового инструмента);

– маркированное легато – комбинация легато и маркато. Легато, где начало каждой ноты акцентируется усиленным выдохом. Графическое обозначение – маркато над нотами, располагающимися внутри фразировочной лиги.

Способы артикуляции джазовых штрихов имеют свои особенности. Деташе в джазе либо обозначается черточкой, либо не обозначается вообще, пауз между нотами быть не должно. Акцент выглядит как академическое маркато, исполняется так же, но не предполагает выраженного угасания звучания. Домик (маркато) выглядит как мартеле в академической музыке, но исполняется немного по-другому. Нота ровная, в конце затыкается языком. Короткий домик – домик с точкой – укороченная версия домика. Стаккато – короткая нота, обозначается точкой. Лигованный язык – фразировочная лига, внутри которой ноты с черточками или без них. Для соединения нот используется мягкий язык.

Наряду со штрихами, в процессе игры на духовых инструментах применяются и технические (специфические) приемы звукоизвлечения. Не все исследователи выносят их в отдельную категорию. Некоторые считают, что штрихи и приемы – это одно и то же. Тем не менее целесообразно считать приемы способами воздействия на звукоизвлечение, звуковедение или окончание звука/его соединение со следующим звуком. Штрихи являются набором технических приемов и воздействуют сразу на все элементы звука.

Условно технические приемы можно разделить на традиционные и нетрадиционные по аналогии с традиционными и нетрадиционными средствами звуковыражения [8; 9]. К первой группе целесообразно отнести приемы, часто использующиеся в академической и эстрадно-джазовой музыке, ко второй – более поздние и нередко уникальные способы игры на духовых инструментах.

Традиционные технические приемы

Естественное вибрато – технический прием, который в настоящее время используется музыкантами-духовиками с особой осторожностью [10, с. 28–29]. Постоянно дрожащий звук быстро надоедает слушателю, поэтому применяется прием в лирических медленных произведениях ближе к окончанию длинных звуков.

Портаменто – популярный вокальный прием, присутствующий в художественно-выразительном арсенале инструменталистов. Это плавное соединение звуков при помощи легкого интонационного движения в конце одного звука в сторону следующего.

Трель – быстрое многократное поочередное исполнение двух соседних звуков (между ними должна быть большая или малая секунда; если интервал больше или меньше, прием называется *тремоло*; обозначается *тремоло* параллельными линиями на штиле ноты или между нотами). При отсутствии уточняющих обозначений *трель* исполняется на ступень вверх от указанной ноты. Если справа от «*tr*~» присутствует знак альтерации, его действие распространяется на вспомогательную ноту. Если перед основной нотой стоит форшлаг, то он является вспомогательным звуком, но в этом случае начинать *трель* необходимо с него. Если вспомогательная нота стоит в круглых скобках перед основным звуком, *трель* необходимо исполнять от основной ноты на ступень вниз.

Двойная и тройная атака – приемы, необходимые для игры мелкими длительностями в быстром темпе. Специальных обозначений не имеют, исполнитель сам решает, когда ему необходимо их использовать. Исключение могут составить произведения, в которых композитор использует собственные обозначения некоторых приемов, но в таком случае он обычно приводит расшифровку таких символов для того, чтобы исполнитель их понял, например, в «Solo for sliding trombone» Джона Кейджа двойной язык обозначается «//», а тройной «///» [11, с. 11].

Доит – движение вверх к неопределенной ноте по обертонам.

Подъем к высоте – глиссандо к обозначенной ноте от неопределенной.

Сброс с высоты – глиссандо от обозначенной ноты к неопределенной.

Шейк – яркая губная *трель* или яркое губное *тремоло*. Обычно используется в эстрадно-джазовой музыке в кульминационных фрагментах.

Форшлаг (бывает короткий и *длинный)* – исполнение перед основным звуком вспомогательной ноты.

Мордент – украшение основного звука. Состоит из 3 или большего количества нот. Существует простой, простой перечеркнутый, двойной и двойной перечеркнутый *морденты*.

Флип (группетто) – мелизм. Включает в себя 4–5 нот. Начинается с основного звука, если знак стоит между нотами, и с основного, если он расположен над нотой. Если знак перечеркнут, исполнять *группетто* необходимо с нижнего вспомогательного звука. Обычно ноты внутри пассажа играются одинаковыми длительностями, но возможно ритмически более вольное исполнение, если оно продиктовано стилем музыки или соответствует замыслу композитора.

Поворот – почти *мордент*, но начинается позже.

Ду – атака при закрытом раструбе.

Вау – атака при открывании раструба.

Бенд («подтяжка») – единовременное повышение звука на тон или полтона от указанной ноты с последующим возвратом к ней на протяжении ее звучания.

Неопределенный звук («мертвая нота») – проходящая нота, исполняемая условно. Высоту звучания понять невозможно, поскольку она настолько короткая, что прозвучать успевает только атака. Атака требуется твердая по сути («ту»), но мягкая по характеру.

Захват – выделение звучания.

Натуральное глиссандо – скольжение. На тромбоне получается автоматически, если не использовать язык при совпадении движения кулисы с направлением звука в пределах одного обертона.

Вибрато – осуществление вибрациина длительности. На тромбоне в эстрадно-джазовой музыке чаще всего используется кулисное *вибрато*. Сейчас для обозначения приема используется волнистая линия или надпись «vibr.» (раньше волнистая линия обозначала *трель*, но в современных партитурах для обозначения *трели* перед линией пишется «tr»). Естественное *вибрато* в академической музыке следует использовать очень аккуратно, чтобы не «замыливать» звучание. Оно осуществляется дыханием на окончаниях длинных звуков и редко указывается в партиях. Исполнитель сам решает, когда и где целесообразно использовать данное украшение и стоит ли вообще.

Прекращение звучания – моментальное окончание звучания.

Нетрадиционные технические приемы

Кулисное вибрато, осуществляемое тромбонистами, относится к нетрадиционным техническим приемам и применяется в джазе, эстрадной и современной музыке.

Хроматическое глиссандо подразумевает движение по звукам хроматики от одного звука к другому.

Губное глиссандо – специфический прием, не позволяющий скользить на большие интервалы, однако нередко использующийся в джазе.

Губная лига – понижение звучания губами на протяжении длительности.

Подъезд к высоте – глиссандо, состоящее из форшлагов.

Половинный клапан – особый технический прием, использование которого возможно только на медных вентильных/помповых духовых инструментах. Представляет собой игру на полуприжатых клапанах.

Фруллато. Прием, доступный только при игре на духовых инструментах. Исполняется путем артикулирования «ррр» на протяжении длительности. Первый звук чаще всего начинается, как и положено, с твердой атаки («трр»), если композитором не задумано обратное. Для обозначения приема используется знак «тремоло» и слово «frullato», или «flatterzunge». Для исполнения *фруллато* в динамике *piano* исполнители задействуют небольшой бугорок на горле – uvale(«второй язычок»), поскольку в этом случае без использования данного способа исполнение приема может стать достаточно сложной задачей.

Слэп (*Slap*) – «шлепок». Прием, исполняемый при помощи артикуляции музыкантами, играющими на деревянных духовых инструментах с одной тростью. Существует несколько разновидностей приема. *Slap-tone* (*slap-tongue*) получается следующим образом: создается вакуум между тростью и языком, затем язык резко отрывается от трости (в этот момент подается немного воздуха, чтобы трость резонировала). Благодаря этому получается щелчок. *Staccato-slap* – исполняется с помощью более короткого отскока языка. *Slap-accent* получается благодаря более усиленной подачи воздуха. *Woodblockslap* – исполняется так же, как и slap-tone, но без прекращения подачи воздуха в инструмент. *Slap-open* осуществляется по тому же принципу, но при отрывании языка от трости исполнитель приоткрывает рот, чтобы не глушить колебания трости. В результате получается щелчок без определенной звуковысотности.

Рикошет.Slap-choc (*слэп-рикошет*) – особая разновидность слэпа. Первый звук извлекается по технологии исполнения *staccato-slap*, а последующие – с помощью инерционного отскока языка от трости. Дыхание не должно прерываться. Динамика и сила отскока с каждой последующей нотой плавно затухают.

Микротоны. Повышение или понижение звука на часть полутона периодически используется духовиками в джазовой и эстрадной музыке. Обозначается черными стрелками, направленными вверх (повышение на четверть или три четверти тона) и вниз (понижение на четверть или три четверти тона).

Самый высокий звук и *самый низкий звук.* Исполнителю необходимо извлечь самый высокий или самый низкий из доступных ему в настоящее время звуков. Прием также используется в джазе. Обозначается прием белыми стрелками, направленными вверх и вниз.

Осцилляция. Губная осцилляция на духовых инструментах – это периодичное изменение высоты тона губами, звуковысотная пульсация.

Аккорды (мультифоники). Интервалы на медных духовых инструментах возможны при расщеплении обертонов (двойной баззинг, doublebuzz) [8, с. 51], а также с помощью пения во время игры. Аккорды получаются при использовании обоих приемов одновременно. Мультифоники на деревянных духовых инструментах получаются за счет одновременного использования специально подобранной аппликатуры и, как и на медных инструментах, губного расщепления звуков [11, с. 23; 12, с. 122].

Дифракция. Энгармоническая дифракция характеризуется появлением слабых гармонических призвуков в тембре. Применяется в основном на деревянных духовых инструментах. Для осуществления приема необходимо сместить нижнюю губу ближе к началу трости и увеличить давление амбушюра, не меняя интенсивности выдоха.

Существует множество нетрадиционных приемов, помимо вышеперечисленных, например: *keyclick* (щелканье клапанами), *percussion-keypad* (щелканье клапанами без подачи воздуха), *attack-keypad* (пальцевая атака), *flutage* (игра без мундштука), *flattersonie* (игра без мундштука с языковым фруллато), *loud-breath* (громкое дыхание, «озвученный вдох» – вдох через инструмент), игра на мундштуке без инструмента, игра с открытым сливным клапаном, игра без раструба, удары по мундштуку или трости и т. д. [8, с. 114; 13, с. 135].

Перечисленные выше средства звуковыражения в сочетании с такими способами, как различные усиления и уменьшения давления губ (*oscillato*), позволяют более тонко и профессионально осуществлять интерпретацию музыкального материала на тембральном уровне. Заметим, что обновление арсенала средств звуковыражения, появление в 60-е–70-е годы обновленной палитры приемов и способов звукоизвлечения на духовых инструментах обусловлено масштабным расширением стилевых направлений в музыкальном искусстве в целом и повышенным вниманием к тембру и жанровому языку в духовом исполнительском творчестве второй половины XX века.

Как традиционные, так и нетрадиционные технические приемы исполнения должны стать необходимым операциональным фундаментом для становления музыканта-духовика – будущего педагога. На разных ступенях профессионального становления в условиях педагогического вуза обучающийся игре на духовых инструментах становится субъектом музыкального процесса и проявляет себя на четырех основных функционально-образующих стадиях: 1) восприятие (описание, объяснение) музыки, 2) создание «музыкального продукта», 3) нормативная презентация музыкального материала и профессиональная коммуникация (со слушателями на уровне «профессионал» – «любитель», с музыкантами-участниками ансамбля на уровне «профессионал» – «профессионал»), 4) постконцертная профессиональная рефлексия, обусловленная степенью раскрытия (субъективного и объективного) художественного образа.

Схоластический подход к вопросам техники исполнения, к проблеме традиционных и нетрадиционных технических приемов игры, игнорирующий инновационные возможности расширения диапазона умений и навыков, не позволяет обучающемуся полноценно и эффективно решать задачи интерпретации, повышать художественно-выразительные возможности исполнения на духовых инструментах.

В целом применение традиционных и нетрадиционных технических приемов на профессиональных духовых инструментах и их активное внедрение в исполнительскую и педагогическую практику является одним из факторов обогащения исполнительской и учебной деятельности новыми акустическими эффектами, открывает возможности для поиска новых путей к созданию разнообразной звуковой палитры, к формированию «комплекса исполнительского мастерства музыканта-духовика <…> как сложной функциональной исполнительской системы, структурируемой в соответствии с требованиями профессионального мастерства музыканта-духовика» [14, с. 27], становится определяющим в траектории его профессионального развития.

Таким образом, противоречие между традиционными и новыми способами исполнения на духовых инструментах не ограничивается вышеперечисленными аспектами. Появление современных методик обучения игре на духовых инструментах, в частности на кларнете, саксофоне, трубе, тромбоне, вынуждает исполнителей и педагогов переосмысливать устоявшиеся методы и принципы, тщательно изучать технологические средства, обобщать социально-культурную и профессионально-исполнительскую составляющие процесса обучения музыканта-духовика – будущего музыканта-педагога в вузе. Суммируя результаты изучения основных технических приемов музыканта-духовика, можно сделать вывод о том, что необходимость их использования в исполнительской практике несомненна. Будущие педагоги-музыканты должны не просто знать о них, но и понимать их логику, техническую и художественную стороны исполнения, поскольку современное исполнительство не ограничивается уже устоявшимися (традиционными) техническими приемами. Новые (нетрадиционные) приемы появляются до сих пор, и игнорировать их потенциал при обучении в музыкально-педагогических вузах невозможно. Эффективность работы педагога-музыканта во многом определяется его компетенцией, а обеспечивает повышение его уровня разностороннее изучение технической и художественно-творческой стороны инструментального исполнительства. Разделение технических приемов академической и эстрадно-джазовой музыки на традиционные и нетрадиционные должно способствовать правильному и точному их восприятию будущими педагогами-музыкантами, обучающимися в вузах. Перспектива дальнейших исследований на базе данного материала видится в возможности осуществления в будущем более тонкой систематизации и в пополнении художественного арсенала музыканта-духовика новыми техническими приемами.

Библиографический список

1. Диков Б.А. *Методика обучения игре на кларнете:* учебное пособие для музыкальных вузов. Москва: Музыка, 1983.
2. Пушечников И.Ф. *Искусство игры на гобое: история, теория, методика, педагогика:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
3. Оленчик И.Ф. *Обучение и исполнительство на кларнете:* методическое пособие. Москва: Современная музыка, 2013.
4. Кириллов С.В. *Техника игры на саксофоне и проблемы интерпретации оригинальных произведений.* Диссертация ... кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2010.

5. Анисимов М.В. Исполнительская техника музыканта-духовика: к определению понятия. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2014: 167–171.
6. Ежов И.А. Основные штрихи в исполнительстве на духовых инструментах и методы работы над ними. *Искусство, наука, образование: траектории творчества современной России:* сборник научных статей и материалов заседаний круглых столов. Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2019: 317–326.
7. Усов Ю.А. *Методика обучения игре на трубе.* Москва: Музыка, 1984.
8. Муединов Д.М. Нетрадиционная техника звукоизвлечения при игре на трубе и ее препарированных видах. *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2019: 112–117.
9. Муединов Д.М. Нетрадиционные способы звукообразования на трубе и их использование в художественном репертуаре. *Южно-Российский музыкальный альманах.* 2019: 50–55.
10. Kleinhammer E. *The art of trombone playing.* USA: Summy-Birchard Music division of Summy-Birchard Inc., 1996.
11. Каспаров Ю.С. *Тромбон. Эволюция в XX веке и новые приемы игры: Учебное пособие*. М.: НИЦ Московской консерватории, 2020.
12. Степенко Э.А. Новые приемы игры и технические трудности в произведениях для духовых инструментов XX века: педагогический аспект. *Ученые записки Российского государственного социального университета.* 2020: 120–128.
13. Cherry A.K. *Extended Techniques in Trumpet. Performance and Pedagogy. Diss. DMA. Cincinnati: University ofCincinnati*, 2009.
14. Анисимов М.В. *Исполнительское мастерство как проблема теории и практики искусства игры на духовых инструментах.* Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2016.

References

1. Dikov B.A. *Metodika obucheniya igre na klarnete:* uchebnoe posobie dlya muzykal'nyh vuzov. Moskva: Muzyka, 1983.
2. Pushechnikov I.F. *Iskusstvo igry na goboe: istoriya, teoriya, metodika, pedagogika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
3. Olenchik I.F. *Obuchenie i ispolnitel'stvo na klarnete:* metodicheskoe posobie. Moskva: Sovremennaya muzyka, 2013.
4. Kirillov S.V. *Tehnika igry na saksofone i problemy interpretacii original'nyh proizvedenij.* Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2010.
5. Anisimov M.V. Ispolnitel'skaya tehnika muzykanta-duhovika: k opredeleniyu ponyatiya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2014: 167-171.
6. Ezhov I.A. Osnovnye shtrihi v ispolnitel'stve na duhovyh instrumentah i metody raboty nad nimi. *Iskusstvo, nauka, obrazovanie: traektorii tvorchestva sovremennoj Rossii:* sbornik nauchnyh statej i materialov zasedanij kruglyh stolov. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj institut iskusstv im. P.I. Chajkovskogo, 2019: 317-326.
7. Usov Yu.A. *Metodika obucheniya igre na trube*. Moskva: Muzyka, 1984.
8. Muedinov D.M. Netradicionnaya tehnika zvukoizvlecheniya pri igre na trube i ee preparirovannyh vidah. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2019: 112-117.
9. Muedinov D.M. Netradicionnye sposoby zvukoobrazovaniya na trube i ih ispol'zovanie v hudozhestvennom repertuare. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah.* 2019: 50-55.
10. Kleinhammer E. *The art of trombone playing.* USA: Summy-Birchard Music division of Summy-Birchard Inc., 1996.
11. Kasparov Yu.S. *Trombon. `Evolyuciya v XX veke i novye priemy igry: Uchebnoe posobie*. M.: NIC Moskovskoj konservatorii, 2020.
12. Stepenko `E.A. Novye priemy igry i tehnicheskie trudnosti v proizvedeniyah dlya duhovyh instrumentov XX veka: pedagogicheskij aspekt. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta.* 2020: 120-128.
13. Cherry A.K. *Extended Techniques in Trumpet. Performance and Pedagogy. Diss. DMA. Cincinnati: University ofCincinnati*, 2009.
14. Anisimov M.V. *Ispolnitel'skoe masterstvo kak problema teorii i praktiki iskusstva igry na duhovyh instrumentah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2016.

Статья поступила в редакцию 17.07.24

УДК 37.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-289-291

Ryleeva A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ras290577@mail.ru*

THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ON THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN UNIVERSITY STUDENTS. The article considers empathy as a professionally important quality of a representative of professions of a psychological and pedagogical orientation, which is necessary for building constructive interpersonal interaction and preventing negative phenomena in the educational process. During monitoring according to the method of "Diagnostics of the level of empathy" (I. M. Yusupov), the work reveals that the students of 3-4 courses of the university majoring in "Psychological and pedagogical education" has empathy of an average level. In this regard, it is necessary, on the basis of an axiological, personality-oriented approach, taking into account principles of humane pedagogy of S.A. Amonashvili to develop the content of psychological and pedagogical support for the development of empathy for students. The author develops components, stages of accompaniment, determined pedagogical conditions for the development of empathy. The article would be of interest to teachers and specialists in the field of education, as well as researchers studying issues of moral education.

Key words: **empathy as personal and professionally important quality, university students, educational environment**

А.С. Рылеева*, канд. пед. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ras290577@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается эмпатия как профессионально важное качество представителя профессий психолого-педагогической направленности, которое необходимо для выстраивания конструктивного межличностного взаимодействия и профилактики негативных явлений в образовательном процессе. В ходе мониторинга по методике «Диагностики уровня эмпатии» (И.М. Юсупов) было выявлено, что у обучающихся 3–4 курсов университета по направлению «Психолого-педагогическое образование» эмпатия находится на среднем уровне. В связи с этим необходимо было на основе аксиологического, личностно ориентированного подхода с учетом принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили разработать содержание психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии для обучающихся в условиях университета. Автором были разработаны компоненты, этапы сопровождения, определены педагогические условия развития эмпатии. Статья представляет интерес для педагогических работников и специалистов сферы образования, а также исследователей, изучающих вопросы нравственного воспитания.

Ключевые слова: **эмпатия как личностное и профессионально важное качество, обучающиеся университета, образовательная среда**

Актуальность. Перед современным педагогом стоит задача – формирование и развитие человеческого капитала страны. В связи с этим к представителям профессий психолого-педагогической направленности предъявляются высокие требования. Цель специалиста – стать навигатором для подрастающего поколения. А для этого он должен обладать набором качеств для успешной реализации себя в профессиональной деятельности. Одним из таких профессионально важных качеств у представителей профессий психолого-педагогической направленности является способность к эмпатии, которое подразумевает способность принимать другого, умение ставить себя на место другого. Перед организациями высшего образования стоит задача – воспитать конкурентоспособную и успешную личность. Так, в Федеральном законе № 304 от 31.07.2020 дается понятие воспитания как «деятельности, направленной на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

Цель нашего исследования – разработать содержание психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии у обучающихся Института педагогики, психологии и физической культуры ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

Задачи исследования:

1. Рассмотреть зарубежные и отечественные концепции эмпатии.
2. Подобрать диагностический инструментарий и выявить уровень выраженности эмпатии у респондентов.
3. Разработать и представить содержание работы по развитию профессионально важных качеств у обучающихся направления «Психолого-педагогическое образование».

Научная новизна заключается в разработке универсального содержания психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии у обучающихся университета через создание атмосферы психологического комфорта, организации практико-ориентированных процедур на занятиях, вовлечение обучающихся в программы переподготовки, психолого-педагогическое сопровождение на этапе адаптации к условиям жизни в университете и до момента трудоустройства выпускников.

Практическая значимость исследования – предложенное содержание психолого-педагогической поддержки развития эмпатии у обучающихся 3–4 курса может представлять интерес для широкого круга специалистов и педагогических работников.

Теоретическая значимость заключается в анализе и систематизации исследований по проблеме эмпатии.

Про эмпатию рассуждали еще древнегреческие ученые. Так, в трудах Аристотеля мы встречаем описание особых душевных движений, которые возникают у человека во время созерцания произведений искусства. Философ проводит параллель с такими чувствами, как сопереживание и сострадание. Аристотель считал, что человек обладает способностью понимать переживания другого как в обычной жизни, так и в творчестве [2].

Немецкий ученый Теодор Липпси в 1855 году в своих трудах вводит термин «вчувствование». Впервые им была сформулирована концепция эмпатии как особого психического акта. При этом человек, который находится в процессе восприятия объекта, начинает проецировать на него свои эмоции и переживания [2].

Прорывом в осмыслении эмпатии были труды философа Вильгельма Дильтея, который вводит в 1894 году понятие понимания как метода исследования наук о духе, к которым он относил гуманитарные науки. Под этим термином он видел «перенесение себя в целостное душевное состояние другого и его реконструкцию» [2].

В период конца XIX – начала XX века в исследованиях эмоционально-аффективной сферы личности французского психолога Теодюля Рибо встречаются описание симпатии как основы моральных чувств.

Известный разработчик теории психоанализа Зигмунд Фрейд, рассуждая об эмпатии, подчеркивал, что это основное качество в работе с пациентом, когда врач отождествляет мысли и переживания пациента через призму собственных [2].

Если зарубежные авторы противопоставляли эмпатию интеллектуальному познанию, то в отечественной психологии когнитивное и эмоциональное рассматривается в единстве (Бодалев А.А., Ковалев А.Г., Селиванова Р.Г.), при этом выделяли еще поведенческий компонент (Л.Н. Дкрназян, Н.М. Саржвеладзе) [3].

Обобщив представления об эмпатии в работах зарубежных и отечественных авторов, мы пришли к выводу о значимости этого качества для личности как психического акта, в основе которого лежит альтруистическая составляющая: умение осознанно поставить себя на место другого, проникнуть в эмоциональную сферу другого человека, проявить сопереживание и сочувствие.

Для нашего исследования эмпатию мы будем рассматривать и как личностное, и как профессионально важное качество для успешного межличностного взаимодействия в профессиональной сфере [4].

В более ранних работах автором проводился анализ типов начинающих специалистов-выпускников университета по отношению к профессиональной перспективе и уровню развития адаптационных качеств личности, описывались аспекты организации психолого-педагогического сопровождения абитуриентов к условиям обучения в вузе, а также психолого-педагогическое консультирование по вопросам профессионального самоопределения [5; 6; 7].

В нашем исследовании приняли участие 70 респондентов-обучающихся 3–4 курса по направлению «Психолого-педагогическое образование» Института педагогики, психологии и физической культуры ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Для мониторинга нами была выбрана «Диагностики уровня эмпатии» (И.М. Юсупов) (рис. 1).

В процессе обработки результатов мы пришли к выводу, что уровень эмпатии обучающихся 3–4 курса находится на среднем уровне по 6 шкалам (эмпатия с родителями, с животными, со стариками, с детьми, с героями художественных произведений, с незнакомыми/малознакомыми людьми).

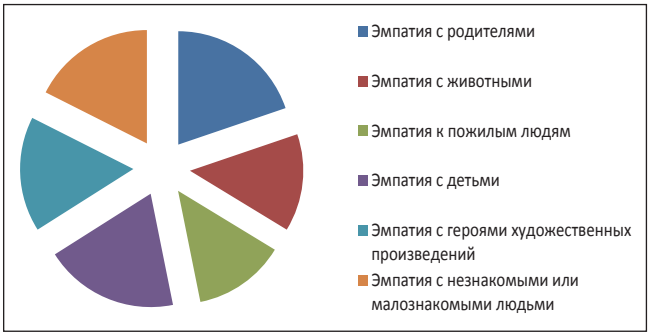


Рис. 1. Результаты диагностики уровня выраженности эмпатии у респондентов 3–4 курса направления «Психолого-педагогическое образование»

Средний уровень выраженности эмпатии показал необходимость начать работу по развитию профессионально важного качества у обучающихся института педагогики, психологии и физической культуры.

Цель работы – профилактика трудностей в педагогическом общении, межличностном взаимодействии, развитие социально обусловленного поведения.

Задачи:

1. Разработка содержания психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии у обучающихся: цель, принципы, этапы, компоненты (рис. 2).

2. Создание педагогических условий для развития эмпатии: положительной психологически комфортной образовательной среды, учет внешних и внутренних факторов, влияющих на успешность психолого-педагогического сопровождения, личность педагога как нравственный образец проявления эмпатии, учет возможностей образовательной среды для организации процесса психолого-педагогического сопровождения (рис. 4).

Цель психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии в условиях университета – выстраивание системы воспитательной работы на основе принципом непрерывности, комплексности и преемственности.

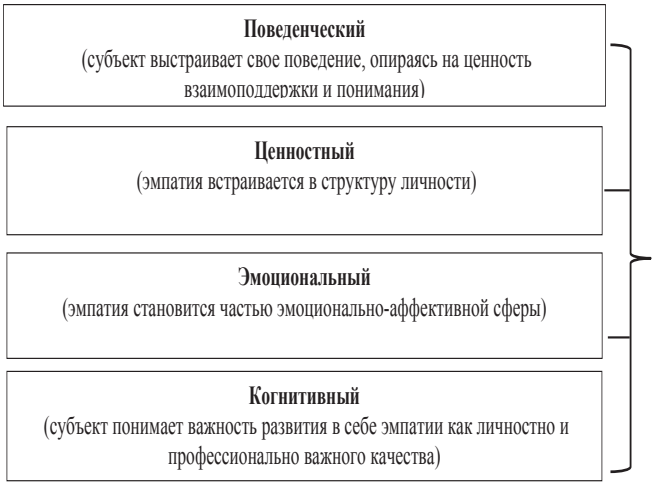


Рис. 2. Компоненты и этапы развития эмпатии у обучающихся

К возможностям образовательной среды для организации психолого-педагогического сопровождения относят резилентность, позволяющую преодолевать негативные явления у молодежи, «мягкость вхождения», обеспечивающую быструю адаптацию обучающихся к условиям образовательной среды, открытость, подразумевающую готовность субъектов образовательных отношений к конструктивному взаимодействию.

В институте педагогики, психологии и физической культуры есть три центра, которые ставят своей задачей создать условия для развития у обучающихся необходимых профессионально важных качеств для успеха в будущей профессиональной деятельности. Так, деятельность научно-практического центра логопедии выстраивается на основе привлечения обучающихся во время педагогической, технологической, научно-исследовательской практик. В ходе выполнения заданий обучающиеся овладевают рядом компетенций, отрабатывают возможные педагогические ситуации, учатся взаимодействовать с разными субъектами образовательных отношений. Преподаватели кафедры дефектологии выступают в качестве консультантов, методистов и наставников во время практик обучающихся. В научно-практическом центре логопедии обучающиеся проводят исследования, которые потом отражают в своих проектах, курсовых и дипломных работах. В центре непрерывного образования выстраивается работа по развитию гибких навыков у будущих педагогов и психологов через вовлечение в систему переподготовки. Так, обучающиеся имеют возможность пройти курсы переподготовки по программам «Педагог-аниматор», «Психолог-консультант», а также кур-



Рис. 3. Критерии психологически безопасной среды

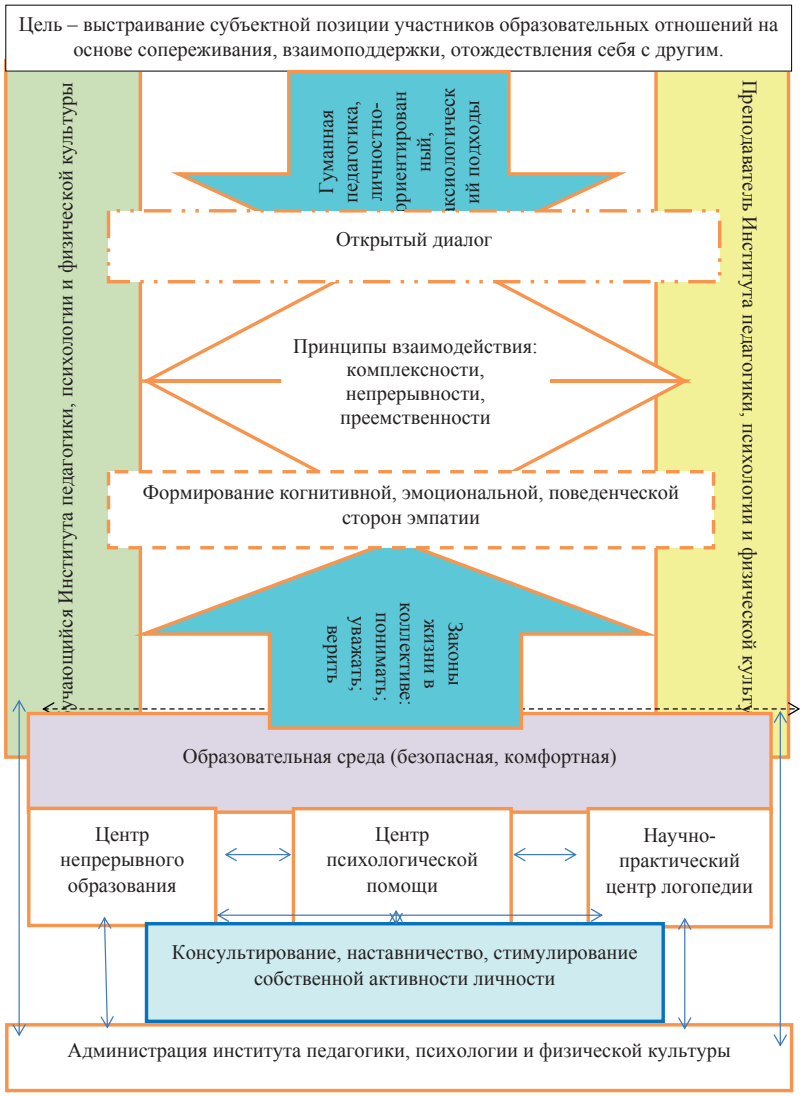


Рис. 4. Образовательная среда как педагогическое условие развития эмпатии у обучающихся

сы повышения квалификации «Психология плюс» и другие. В рамках образовательных модулей предполагается практико-ориентированная работа с реальным клиентом и отработка эмпатии как профессионально важного качества.

Центр психологической помощи ставит своей задачей организовать индивидуальную коррекционно-развивающую и консультационную работу с молодежью и педагогическим коллективом по преодолению эмоционально негативных состояний, принятию и осознанию своих возможностей, овладению инструментами успешного межличностного взаимодействия, пониманию причин возникших ситуаций, умение делать осознанный выбор в нестандартных ситуациях (рис. 3).

Таким образом, развитие эмпатии является сложным, комплексным процессом. Созданная в институте педагогики, психологии и физической культуры атмосфера положительного психологического климата, основанная на принятии и уважении личности, личный пример педагога как носителя нравственных качеств, встраивание эмпатии в структуру личности обучающихся, реализация воспитательной функции как в учебном процессе, так и в рамках дополнительного образования, вовлечение обучающихся в практико-ориентированные процедуры способствует выстраиванию эффективной системы психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии как профессионально значимого качества.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. 2022. Available at: https://www.consultant.ru/ document /cons_doc_ LAW_140174/
2. Бенеш Н.Л. Эмпатия как важнейшее личностное качество. *Альманах современной науки*. 2007; № 1: 49–51.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В., Петрова Н.М. Феномен эмпатии в психологических исследованиях. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 31: 86–90.
4. Рылеева А.С. *Особенности развития soft skills у начинающего специалиста.* Курган: Курганский государственный университет, 2021: 220–223.
5. Еманова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников в условиях вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 157–159.
6. Рылеева А.С. *Самоопределение личности в цифровой образовательной среде.* Курган: Курганский государственный университет, 2023.
7. Рылеева А.С. Модель взаимодействия университета, дома молодежи и общественного объединения по организации свободного времени молодых инвалидов *Перспективы науки и образования.* 2022; № 4 (58). 404–424.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. 2022. Available at: https://www.consultant.ru/ document /cons_doc_ LAW_140174/
2. Benesh N.L. `Empatiya kak vazhnejshee lichnostnoe kachestvo. *Al'manah sovremennoj nauki*. 2007; № 1: 49-51.
3. Dolgova V.I., Mel'nik E.V., Petrova N.M. Fenomen `empatii v psihologicheskih issledovaniyah. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 31: 86-90.
4. Ryleeva A.S. *Osobennosti razvitiya soft skills u nachinayuschego specialista.* Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 220-223.
5. Emanova S.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v usloviyah vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 157-159.
6. Ryleeva A.S. *Samoopredelenie lichnosti v cifrovoj obrazovatel'noj srede.* Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2023.
7. Ryleeva A.S. Model' vzaimodejstviya universiteta, doma molodezhi i obschestvennogo ob`edineniya po organizacii svobodnogo vremeni molodyh invalidov *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 4 (58). 404-424.

Статья поступила в редакцию 07.07.24

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-292-294

Sanchaa T.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: sanchaato@yandex.ru*
Nikitina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: nikitinatv@susu.ru*

THE REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PRE-UNIVERSITY TRAINING OF STUDENTS IN PHYSICS. The article presents the idea of organizing physics and mathematics training of secondary school students, which consists in the application of time-coordinated work programs in the subjects of Physics, Informatics and Mathematics. The version of the integrated curriculum developed by T.O. Sanchaa and tested in schools of the Tyva Republic in the period from 1991 to 2020 is presented. During the pedagogical experiment it was proved that the sections of the subject "Physics" can be studied not only sequentially, as it is indicated in the federal programs, but also in two parallel lines: Physics-I (Mechanics, Molecular Physics, Quantum Physics) and Physics-II (Electrostatics, Magnetostatics, Electrodynamics, Optics). Physics-III is provided for the realization of extracurricular activities in the direction of engineering and technical creativity of students. Pupils who have been trained under this curriculum have shown successful results both in passing the Unified State Examination in Physics and in obtaining higher professional education in engineering and technical specialties.

Key words: **physics and mathematics training, pre-university training, interdisciplinary approach, continuity, principle of scientificity in teaching physics**

Т.О. Санчаа, *канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: sanchaato@yandex.ru*
Т.В. Никитина, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный университет (НИУ), г. Челябинск, E-mail: nikitinatv@susu.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ

В статье представлена идея организации физико-математической подготовки учащихся средней школы, которая заключается в применении согласованных во времени рабочих программ по учебным предметам «Физика», «Информатика» и «Математика». Представлен авторский вариант комплексного учебного плана, разработанный Т.О. Санчаа и апробированный в школах Республики Тыва в период с 1991 по 2020 годы. В ходе проведения педагогического эксперимента доказано, что разделы учебного предмета «Физика» могут изучаться не только последовательно, как это обозначено в федеральных программах, но и двумя параллельными линиями: Физика-I («Механика», «Молекулярная физика», «Квантовая физика») и Физика-II («Электростатика», «Магнитостатика», «Электродинамика», «Оптика»). Для реализации внеурочной деятельности в направлении инженерно-технического творчества учащихся предусмотрена линия Физика-III. Выпускники, прошедшие обучение по данному учебному плану, показали успешные результаты как при сдаче единого государственного экзамена по физике, так и в ходе получения высшего профессионального образования по инженерно-техническим специальностям.

Ключевые слова: **физико-математическая подготовка, предвузовская подготовка, междисциплинарный подход, преемственность, принцип научности в обучении физике**

Предвузовская подготовка играет неоспоримо важную роль в получении выпускниками школ качественного высшего профессионального образования по инженерным и техническим направлениям. На современном технологическом этапе развития общества содержание вузовского образования по данным направлениям характеризуется тесными междисциплинарными связями по основным учебным дисциплинам, базирующимся на школьных учебных предметах «Физика», «Математика», «Информатика» (далее – *ФИМ*), среди них дисциплина «Физика» играет ведущую роль. Действующие примерные учебные программы для профильного обучения по школьным предметам ФИМ не удовлетворяют в достаточной степени требованиям междисциплинарности. В настоящее время имеется необходимость в поиске возможностей для такой трансформации содержания образования по физике, которая позволила бы реализовать междисциплинарные связи с информатикой и математикой. Эти связи могут быть реализованы не только через содержание учебных предметов, но и через новые направления инженерно-технической внеурочной деятельности для учащихся средней школы с применением цифрового оборудования. Данные направления предполагают предварительную подготовку учащихся по физике, поэтому требуют согласованности с обучением данному учебному предмету.

Целью статьи является описание возможности реализации междисциплинарного подхода на уровне среднего образования с выделением физики в качестве ведущего учебного предмета с ориентацией на предпрофессиональную инженерно-техническую подготовку учащихся. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: 1) исследованы преемственные связи школьных предметов ФИМ с возможными направлениями инженерно-технической деятельности учащихся средней школы; 2) выбраны направления инженерно-технической деятельности для учащихся средней школы; 3) установлено, что обучение физике должно либо предшествовать, либо сопутствовать дополнительным курсам инженерно-технической направленности для их успешной реализации; 4) на основе междисциплинарного подхода разработан и апробирован авторский учебный план. Научная новизна данной статьи состоит в успешной апробации авторского учебного плана для реализации предпрофессиональной инженерно-технической подготовки обучающихся и их успешного обучения на инженерно-технических специальностях в вузе. Теоретическая значимость статьи заключается в представленных авторами результатах анализа преемственных связей между школьными предметами ФИМ и внеурочными курсами инженерно-технической направленности. Учащиеся, освоившие авторский учебный план, демонстрировали только отличные и хорошие результаты при сдаче единого государственного экзамена по физике, а также выбирали инженерно-технические специальности в различных университетах нашей страны. Приведенные в статье материалы и идеи могут быть использованы для тиражирования данного опыта. В этом заключается практическая значимость статьи.

В ходе работы применялись теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические: анализ и сопоставление федеральных рабочих программ по предметам ФИМ, анализ научно-педагогической литературы, изучение содержания направлений инженерно-технической деятельности учащихся средней школы, обобщение полученных результатов, составление модели междисциплинарного учебного плана, включающего изучение на углублённом уровне предметов ФИМ и курсы внеурочной инженерно-технической деятельности. Эмпирические методы: поисковый и обучающий педагогические эксперименты, педагогическое наблюдение, мониторинг учебных достижений обучающихся.

Опишем логику эмпирической части исследования. В 1991 году начался поисковый и обучающий эксперименты по изучению проблем предвузовской подготовки учащихся к получению инженерно-технических специальностей в вузе с целью модернизации соответствующих дидактических решений. Было создано первое инновационное образовательное учреждение в Республике Тыва «Государственный лицей Республики Тыва (ГЛРТ)», который функционировал по разработанной Т.О. Санчаа «Модели специализированного учебно-научного центра субъекта Российской Федерации». При составлении рабочих программ по предметам физико-математического профиля был выработан единый подход с учетом преемственных связей предметов ФИМ и дополнительных учебных программ инженерно-технической направленности. В учебном плане было выдержано временно́е согласование предметных содержаний названных областей учебно-познавательной деятельности (табл. 1). Экспериментальное обучение ГЛРТ проводилось в период с 1993 по 2003 год для учащихся 10–11 классов. За это время лицей закончили более 300 выпускников.

Обучающий эксперимент проводился в период с 2016 по 2020 год. Экспериментальное обучение было распространено в 11-е классы общеобразовательных организаций Республики Тыва. В нём приняли более 1800 учащихся из 173 образовательных организаций.

В 2018 году учебный план был апробирован и в сельской школе. В рамках реализации проекта «Сетевая школа» экспериментальное обучение проводилось в школе п. Хову-Аксы (Чеди-Хольский кожуун Республики Тыва) и пяти малокомплектных школах малочисленных поселений этого приграничного кожууна. В эксперименте приняли участие 80 учащихся 10–11 классов. Создание такой школы на основе описываемого в настоящей статье учебного плана является контрольным педагогическим экспериментом.

В табл. 1 представлен учебный план, в котором показан порядок обучения предметам ФИМ. Число часов на изучение указанных предметов соответствуют тем, которые указаны в действующих федеральных рабочих программах по данным предметам. Программы по физике согласованы с программами учебных предметов «Математика» и «Информатика», обеспечивающих высокое качество образования по всем трём предметам.

Содержание программ по предметам, входящие в состав учебного плана ФИМ, соответствуют федеральным рабочим программам углублённого уровня в полном объеме. Каждая из авторских рабочих программ по предметам ФИМ разделена на три части, которые изучаются параллельно: Физика-I, Информатика-I и Математика-I (рис. 1). Не менее важной отличительной особенностью данного учебного плана является и то, что традиционные разделы учебного предмета «Физика» перекомпонованы. В линии Физика-I первым изучается раздел «Механика». Затем на основе представлений о структурных единицах вещества как

Таблица 1

Авторский учебный план по дисциплинам «Физика», «Информатика», «Математика».
Углублённый уровень (Т.О. Санчаа)

Предмет	10 кл.	11 кл.	Предмет	10 кл.	11 кл.	Предмет	10 кл.	11 кл.
Физика I Механика. Астрономия. Молекулярная физика	2		**Математика I** Алгебра	3		**Информатика I** Компьютер. Информация. Компьютерные сети. ЛВС	1	
Квантовая физика. Астрофизика.		2	Алгебра		3	Информационные технологии.		1
Физика II Электростатика Магнитостатика	2		**Математика II** Мат. анализ. Вероятность и статистика	2		**Информатика II** Алгоритмы и программирование	1	
Электродинамика. Оптика		2	Мат. анализ. Вероятность и статистика		2	Программирование на современных языках		1
Физика III (Техническая физика) ПРИЗ	2		**Математика III** Геометрия	3		**Информатика III** Мат. моделирование физических процессов	1	
ЦЭКА КОФЭ		2	Геометрия		3	Математическое моделирование		1
Всего: 408 ч. за 2 года	**6 час./н.**	**6 час./н.**	**Всего: 544 ч.** за 2 года	**8 час./н.**	**8 час./н.**	**Всего: 204 ч.** за 2 года	**3 час./н**	**3 час./н.**

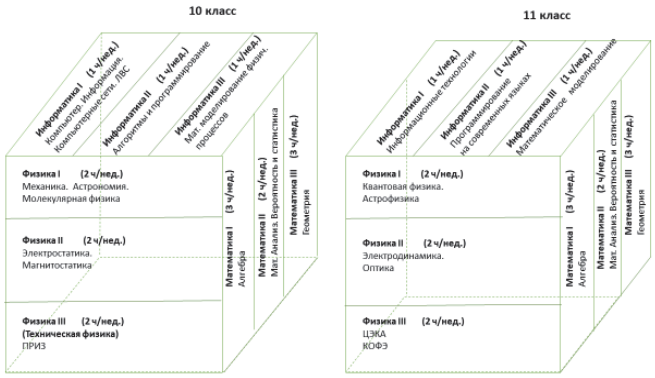


Рис. 1. Структурно-логическая модель учебного плана ФИМ

о материальных точках, изучается «Молекулярная физика», и третьим разделом в данной линии является «Квантовая физика», где происходит дальнейшее знакомство учащихся со строением вещества и обобщение данных представлений до уровня материи. В линии Физика-II начинается с раздела «Электростатика» и завершается «Оптикой». Данная содержательная линия начинает изучаться также с начала обучения в 10 классе и позволяет реализовать сопутствующие преемственные связи, минимизировать временной разрыв между изучением электрических явлений и применением полученных знаний в инженерно-технической внеурочной деятельности, которая реализуется в содержательной линии Физика-III. Все три содержательные линии – Физика-I, Физика-II, Физика-III – также изучаются параллельно (рис. 1). Такой вариант рабочей программы по физике был основан на выделении ядра физической науки и перечня физических объектов для их изучения, исследования и использования. Данные методические особенности реализации учебного плана ФИМ описаны в ряде работ [1; 2; 3].

Приведём краткое описание содержательной линии Физика-III. Оригинальным здесь является внеурочный курс «Техническая физика», который состоит из трёх модулей: «Приборы и измерения», «Цифровая электроника», «Компьютерный физический эксперимент». Данные модули ведутся параллельно с основными курсами: Физика-I и Физика-II по 1 часу в неделю в течение двух лет в 10-м и 11-м классах (рис. 1, табл. 1). Модуль «Приборы и измерения (ПРИЗ)» изучается в 10 классе, является частью инженерно-технического образования и является подготовкой к модулю «Компьютерный физический эксперимент (КОФЭ)», который, в свою очередь, осваивается в 11 классе. Основная его задача – приобретение учащимися навыков работы на профессиональном оборудовании физических лабораторий. Модуль «Цифровая электроника» (ЦЭКА) изучается в 11 классе, на этих занятиях учащиеся изучают цифровую технику, принципы устройства персональных компьютеров, приобретают навыки программирования на современных языках программирования, выполняют работы практикума, индивидуальные и коллективные проекты. Фактически это темы информатики, поэтому 1 час этого предмета переведен в курс «Техническая физика» (Физика-III). После изучения основ электроники, основных принципов автоматизации каждый ученик 11 класса работает над исследовательским проектом, конструирует цифровые устройства в рамках курса КОФЭ. Этот курс представляет собой среду для приобретения исследовательских навыков и воспитания качеств исследователя. Индивидуальный проект учащегося оформляется и защищается на научных конференциях различного уровня. Данный опыт описан в учебном пособии [4].

Опыт многолетней педагогической работы показал, что реализация междисциплинарного подхода в образовательной деятельности требует учета временного фактора в планировании преемственных связей между дидактическими единицами школьных предметов и внеурочной деятельности. В работе Т.В. Никитиной уточнены следующие виды связей:

– сопутствующие (опора на изучаемый материал в рамках текущего времени);

– опережающие (опора на бытовой опыт учащихся в процессе освоения новых элементов знаний);

– запаздывающие (опора на изученный ранее материал с временным интервалом не менее одной четверти) [5].

Анализ содержательного и временного факторов преемственных связей является необходимым условием проектирования учебной деятельности междисциплинарного характера, потому что необходимо четко определить логику и средства реализации этих связей. Запаздывающие связи позволяют показать прикладной характер изученного материала, но необходимо организовывать обобщающее повторение, устраняющее процесс забывания. Опережающие связи позволяют повлиять на мотивацию к изучению предметов ФИМ. Ярким примером является образовательная робототехника, которая изучается в 5–6 классах. Но курс робототехники в данном случае не отличается высокой степенью научности, в нем применяется главным образом метод проб и ошибок [6].

Наибольший интерес представляют сопутствующие связи. Они позволяют решить и задачу мотивации учащихся, и показать прикладной характер изучаемого материала с опорой на принцип научности, который будет одним из ведущих на уровне среднего образования при углубленном изучении предмета «Физика». Именно с целью реализации сопутствующих связей был разработан и реализован описанный в статье авторский подход. Данный подход проверен временем. Эффективность его подтверждается успешностью при поступлении в вуз и дальнейшим обучением в вузе выпускников, освоивших физику по учебному плану ФИМ.

В настоящей статье описана трансформация последовательности изучаемых разделов школьного курса «Физика» при полном сохранении дидактических единиц, заявленных в федеральной рабочей программе. Данная трансформация позволила оптимизировать преемственные связи между образовательными результатами школьных предметов ФИМ и содержанием инженерно-технической внеурочной деятельности. Другими словами, описанный авторами подход позволяет создать такие условия для учащихся, при которых параллельно с изучением физики, информатики, математики осваиваются внеурочные курсы междисциплинарной инженерно-технической направленности. В этих курсах «Физика» является ведущим учебным предметом. При этом реализуются сопутствующие временные связи между учебными предметами и решаемыми практическими задачами.

Учебный план, в состав которого входят программы по дисциплинам «Физика», «Информатика» и «Математика», разработан Т.О. Санчаа и реализовывался в Государственном лицее Республики Тыва на протяжении 29 лет, а также в ряде других школ Республики Тыва, в том числе и в сельских малокомплектных школах. Данный методический подход показал свою эффективность. Результатом реализации учебного плана ФИМ является высокое качество образовательных результатов при государственной итоговой аттестации и успешное поступление выпускников в вузы на технические и инженерные специальности на протяжении всего периода работы автора.

Библиографический список

1. Санчаа Т.О. *Инновации в обучении интеллектуально одарённых учащихся.* Кызыл: Эскадо, 2018.
2. Санчаа Т.О., Козловская Т.В., Седип Э.Э. *Проект «Профильная сетевая школа» Математика. Кейс учителя.* Кызыл: ГБНУ МОН РТ «Институт развития национальной школы», 2020.
3. Санчаа Т.О., Монгуш Л.М. Проект «Профильная сетевая школа» Физика. Кейс учителя. *Нормативные документы, учебно-методические материалы.* Кызыл: ГБНУ МОН РТ «Институт развития национальной школы», 2020; Ч. 1–4.
4. Санчаа Т.О., Хактыг-оол Р.М., Докан-оол К.Ф. *Проект «Профильная сетевая школа» Информатика. Кейс учителя.* Кызыл: ГБНУ МОН РТ «Институт развития национальной школы», 2020.
5. Никитина Т.В. Педагогические условия реализации методической системы физико-технического образования школьников. *Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения:* сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции*:* в 2 ч. 2019: 508–511.
6. Никитина Т.В., Даммер М.Д., Елагина В.С. Методические инструменты реализации практико-ориентированного подхода в обучении физике. *Современные наукоемкие технологии.* 2023; № 7: 181–188.

References

1. Sanchaa T.O. *Innovacii v obuchenii intellektual'no odarennyh uchaschihsya.* Kyzyl: `Eskado, 2018.
2. Sanchaa T.O., Kozlovskaya T.V., Sedip `E.`E. *Proekt «Profil'naya setevaya shkola» Matematika. Kejs uchitelya.* Kyzyl: GBNU MON RT «Institut razvitiya nacional'noj shkoly», 2020.
3. Sanchaa T.O., Mongush L.M. Proekt «Profil'naya setevaya shkola» Fizika. Kejs uchitelya. *Normativnye dokumenty, uchebno-metodicheskie materialy*. Kyzyl: GBNU MON RT «Institut razvitiya nacional'noj shkoly», 2020; Ch. 1-4.
4. Sanchaa T.O., Haktyg-ool R.M., Dokan-ool K.F. *Proekt «Profil'naya setevaya shkola» Informatika. Kejs uchitelya*. Kyzyl: GBNU MON RT «Institut razvitiya nacional'noj shkoly», 2020.
5. Nikitina T.V. Pedagogicheskie usloviya realizacii metodicheskoj sistemy fiziko-tehnicheskogo obrazovaniya shkol'nikov. *Sovremennye vektory razvitiya obrazovaniya: aktual'nye problemy i perspektivnye resheniya:* sbornik nauchnyh trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*:* v 2 ch. 2019: 508-511.
6. Nikitina T.V., Dammer M.D., Elagina V.S. Metodicheskie instrumenty realizacii praktiko-orientirovannogo podhoda v obuchenii fizike. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2023; № 7: 181-188.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 371.321 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-294-296

Spitsyna T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Life Safety, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tana_24@mail.ru*

METHODOLOGICAL BASIS OF ORGANIZING CASE TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON LIFE SAFETY FUNDAMENTALS. The article discusses a methodological basis for organizing the educational process on the basics of life safety using case technologies. The researcher analyzes the conceptual nomenclature and identifies educational tasks implemented with the use of case technology. The work presents methodological requirements for cases and the pedagogical principles of organizing the technology under consideration. The author of the article provides results of a survey of teachers on the research problem; highlights stages of a lesson on the basics of life safety, which must be taken into account when implementing case technology; examines features of the incident method, case studies and gives examples of various types of cases aimed at developing in students the appropriate competencies in the basics of life safety. The presented material allows to conclude that it is advisable to include case technologies in the educational process in the discipline “Fundamentals of Life Safety”, since in the course of solving cases students develop the ability to anticipate the occurrence of dangerous situations based on the characteristic signs of their manifestations, to make informed decisions in dangerous situations (emergencies), taking into account the current situation, provide first aid in various situations.

Key words: **case technology, case, incident method, basics of life safety, case study method, functional cases, illustrative cases, normative cases**

Т.А. Спицына, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tana_24@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются методические основы организации учебного процесса по основам безопасности жизнедеятельности с использованием кейс-технологий; проанализирован понятийный аппарат, выделены учебно-воспитательные задачи, реализуемые с помощью технологии кейсов; представлены методические требования, предъявляемые к кейсам, и педагогические принципы организации рассматриваемой технологии. Автор статьи приводит результаты анкетирования учителей по проблеме исследования; выделяет этапы урока по основам безопасности жизнедеятельности, которые необходимо учитывать при реализации технологии кейсов; рассматривает особенности метода инцидентов, кейс-стади и приводит примеры различных видов кейсов, направленных на формирование у учащихся соответствующих компетенций по основам безопасности жизнедеятельности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в учебно-воспитательный процесс по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» целесообразно включать кейс-технологии, так как в ходе решения кейсов у учащихся формируются умения предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявлений, принимать обоснованные решения в опасной (чрезвычайной) ситуации с учетом складывающейся ситуации, оказывать первую помощь в различных ситуациях.

Ключевые слова: **кейс-технология, кейс, метод инцидентов, основы безопасности жизнедеятельности, метод кейс-стади, функциональные кейсы**, **иллюстративные кейсы, нормативные кейсы**

Решение вопросов модернизации системы образования предполагает реализацию современных педагогических технологий с целью активации учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, формирования готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, практико-ориентированных компетенций, соответствующих потребностям современности, реализацию межпредметных связей, способствующих формированию практических умений и навыков. Одной из таких технологий является технология кейсов, направленная на представление теоретических материалов с точки зрения реальных событий; формирование образа мышления, позволяющего думать и действовать в рамках соответствующих личностных результатов усвоения учебной программы и анализируемых ситуаций. Кроме обучающей функции, кейс-технология содержит и воспитательную составляющую процесса образования. С ее помощью у учащихся происходит развитие личностных качеств, таких как лидерство, коммуникабельность, ответственность, товарищество, умение принимать решение. Метод кейсов является практико-ориентированным, способствует профильной мотивации обучающихся, развивает профессиональные навыки.

Вышеизложенное позволяет выделить цель исследования, которая заключается в обосновании целесообразности включения в учебно-воспитательный процесс по основам безопасности жизнедеятельности кейс-технологии, содержащей проблемные ситуации с целью формирования у обучающихся теоретических знаний, практических, исследовательских, коммуникативных умений; развития навыков аргументированно высказывать свое мнение, анализировать различные источники информации, комплексно рассматривать изучаемую проблему, находить причинно-следственные связи, закономерности, что позволит оценивать различные риски от опасных или чрезвычайных ситуаций, предупреждать их и правильно действовать в случае возникновения. Для выполнения цели исследования были сформулированы следующие задачи работы: рассмотреть теоретические основы кейс-технологии; выделить методические особенности применения кейсов в учебно-воспитательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности; разработать и провести анкетирование среди учителей с целью изучения практики применения кейс-технологии на уроках и во внеурочной, внеклассной деятельности; разработать кейсы по вопросам безопасного поведения в опасных (чрезвычайных) ситуациях природного, техногенного, социально-

го характера и здорового образа жизни. В процессе исследования использовали следующие методы научного исследования: анализ научной и методической литературы, индукция, дедукция, сравнение, моделирование, наблюдение, анкетирование, опрос. Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: уточнены учебно-воспитательные задачи, реализуемые с использованием кейс-технологий в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности, требования к составлению кейсов, принципы организации кейс – технологии, рекомендации при подготовке к уроку с применением рассматриваемой технологии. Практическая значимость: обобщенный теоретический материал, результаты проведенного анкетирования учителей и практические разработки различных видов кейсов по проблеме безопасного и здорового образа жизни могут быть использованы учителями и студентами-практикантами в учебно-воспитательном процессе

Теоретико-методологические основы использования кейс-технологий в учебно-воспитательном процессе разработаны такими педагогами, как Беляков В.Г., Буравой М.В., Воронина Е.А., Зобков В.А., Казачкова Т.Б., Калачикова О.Н., Крылова О.Н., Лебедева Т.Н., Михайлов Л.А., Могузова Т.В., Мухина С.А., Наумова А.И., Рейнгольд Л.В., Смолянинова О.Г., Соловьева А.А, Стрекалова Н.Д., Старостенко А.В., Стуканова Г.С., Сурмин Ю.П., Черкасова И.И. и др. Даудова О.Б. под технологей кейсов понимает «педагогическую технологию с использованием практических ситуаций» (кейсов) [1, с. 148]. Некоторые педагоги предлагают следующее определение технологии кейсов: «метод получения нового знания (компетенции) путем организации индивидуального и группового анализа конкретной ситуации через определение проблем, скрытых в ситуациях, поиск критериев эффективного решения и выработку плана действий по решению проблемы» [2, с. 9]. Мухина С.А., Соловьева А.А. под технологий конкретных ситуаций понимают метод активного проблемно-ситуационного анализа, который основан на решении конкретных задач – ситуаций (кейсов) [3]. Кейс – это конкретная практическая ситуация, сообщающая о событии (последовательности событий), в которой можно выделить достаточно проблем [1]. Некоторые педагоги метод кейсов относят к интерактивной педагогической технологии, так как она способствует развитию интереса к познанию нового, мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности, предоставляет возможность проявлять инициативу, выражать свое мнение по ряду анализируемых вопросов, участвовать в дискуссии.

В процессе реализации кейс-метода решаются следующие учебно-воспитательные задачи*: выяснение проблем, требующих решения, их характеристика; определение этапов работы над проблемной ситуацией; выявление* взаимосвязи с различными факторами; анализ причин, способствующих возникновению конкретной ситуации и вариантов ее развития; моделирование, определение последовательности и алгоритмов действий. К преимуществам кейс-технологии можно отнести связь теории и практики в обучении, формирование у учащихся навыков работы с различными источниками информации; умение работать в команде, вести дискуссию; аргументировано излагать свою точку зрения, логически выстраивать схему решения. В ходе решения кейса у школьников происходит осмысление различных тем, вопросов, решение возникающих проблем, анализ и синтез информации, формируется умение делать предположения и умозаключения, принимать решения, оценивать альтернативные пути рассмотрения ситуации.

Основная особенность кейс-технологии заключается в том, что для организации учебного процесса учитель использует описание конкретных ситуаций. Учащиеся должны проанализировать определенную ситуацию, которая ставит перед ними не просто практическую проблему, *но и активизирует целый комплекс определенных компетенций*. Если некоторые действия в кейсе предложены в описании проблемы, то школьникам необходимо осмыслить их эффективность и последствия, что приводит к формированию модели практического действия в реальных жизненных ситуациях. Кейс должен отвечать следующим требованиям: соответствовать поставленной цели; иметь определенный уровень трудности; содержать несколько вопросов изучаемой темы и различные варианты решений; быть актуальным для учащихся; рассматривать реальные ситуации; развивать аналитическое мышление, мотивацию к познанию нового; вызывать желание вступать в дискуссию, высказать свою точку зрения.

Среди основных принципов технологии кейсов можно выделить следующие: индивидуальный подход (учителю необходимо учитывать особенности каждого учащегося, предоставлять возможность высказывать свое мнение, участвовать в обсуждении, дополнять суждения в группе); альтернативность (использование различных достоверных источников информации, их обобщение и анализ, что позволяет школьникам сформулировать выводы и обосновать свою точку зрения по изучаемой проблеме); наглядность (большое значение имеют разнообразные наглядные пособия, объяснение их грамотного применения для анализа предоставленного материала); практическая значимость (кейсы должны иметь практическую направленность), познавательная активность (материал кейсов должен быть интересен учащимся, развивать творческие способности, познавательную мотивацию и, как следствие, активность); умение работать с различными источниками информации; проблемность (в процессе решения кейса происходит формирование проблемы, выбор эффективных путей ее решения с различными вариантами действий) [4].

Важную роль технология кейсов играет в учебном процессе по основам безопасности жизнедеятельности (далее – *ОБЖ*). В содержании данного предмета представлено большое количество проблемных ситуаций, поэтому проведение уроков, внеурочной и внеклассной деятельности по безопасности жизнедеятельности с использованием технологии кейсов является оптимальным с целью формирования знаний и умений действовать в случае возникновения опасной (чрезвычайной ситуации), распознавать различные риски, оценивать опасности природного, техногенного, социального характера, оказывать доврачебную помощь. Для выяснения отношения педагогов к современным методам обучения в целом и кейс-технологии в частности нами было проведено исследование в общеобразовательной школе г. Санкт-Петербурга. В анкетировании приняли участие 42 учителя. Опрос показал, что все педагоги знакомы с современными образовательными технологиями, но предпочитают сочетать их с традиционными методами обучения. В учебном процессе учителя чаще всего используют следующие современные педагогические технологии: проблемное обучение, исследовательская деятельность, модульное обучение, развитие критического мышления, проектная деятельность, диалоговое взаимодействие. Основными преимуществами применения таких технологий учителя считают повышение качества знаний и интереса учащихся к процессу обучения, развитие универсальных учебных действий, расширение возможностей профориентационной работы с обучающимися. Стоит отметить, что с технологией кейсов знакомы 40 учителей, что составляет 95% от всех опрошенных; 11 (26%) человек используют кейс-технологию во внеурочной деятельности. По мнению педагогов, наиболее оптимально применение кейс-технологии в проектной деятельности. Кроме того, как показал опрос, технологию кейсов используют в учебном процессе начальной и средней школе. Из возможных сложностей применения кейсов учителя назвали следующие: недостаток учебного времени, незнание многих видов кейс-технологии, сложности при подготовке и оценивании кейсов, недостаточное количество методических разработок по использованию кейс-технологий в учебном процессе.

При подготовке к уроку по ОБЖ учителю необходимо оценить целесообразность применения кейс-метода и его место в структуре урока. Мы полагаем, что применение кейс-технологий на уроках ОБЖ может проходить в несколько этапов.

1. Подготовительный. Постановка цели и задач урока, составление кейса (конкретной ситуации) и планирование урока с применением данной технологии. При разработке кейса необходимо учитывать ряд обязательных требований: ситуация должна быть составлена на основе тем школьной программы; соответствовать возрастным особенностям обучающихся; содержать жизненные ситуации, а не выдуманные факты; ученикам необходимо предоставить четкие инструкции по работе с кейсом.

2. Ознакомительный. Знакомство учащихся с конкретной ситуацией, анализ различной информации по заявленной теме, вовлечение в обсуждение проблемы кейса, определение наиболее эффективной формы представления кейса. Следует отметить, что, работая в группе, ученики совместно определяют проблему кейса, дают оценку опасной или чрезвычайной ситуации, анализируют ее, предлагают варианты решения; проявляют навыки коммуникации, учатся выражать свои мысли, вступать в диалог, вести беседу.

3. Аналитический этап предполагает анализ конкретной ситуации, принятие решения. Учителю важно регламентировать по времени работу в группе; для повышения эффективности аналитической работы мы рекомендуем использовать разнообразные техники (приемы и формы работы с кейсами). Учитель может предложить обучающимся некоторые рекомендации, помогающие анализу ситуации, например определение признаков проблемы; формулировка проблемы; способы ее решения и обоснование; положительные и отрицательные стороны каждого способа, выбор оптимального; оценивание возможности решить поставленную задачу.

4. Итоговый этап основан на презентациях результатов аналитической работы, знакомстве учащихся с решениями всех групп, подведение итогов. При оценивании кейса учитель должен учитывать умение учащихся выделять и формулировать основную проблему, грамотно описывать события, явления, факты, уметь анализировать данные, логично выстраивать свою точку зрения, выступать перед аудиторией, участвовать в дискуссии.

В качестве примера технологии кейсов рассмотрим **метод инцидентов,** позволяющий эффективно решать проблемные ситуации по основам безопасности жизнедеятельности на основе поиска, систематизации, анализа необходимых данных. Обучающимся в устной или письменной форме предлагается информация о каком-либо инциденте, произошедшем в некотором районе, области, промышленном объекте и т. д. Однако предоставленных данных явно недостаточно для принятия обоснованного решения, поэтому учащимся предстоит самостоятельно подготовить информацию, найти факты, статистические данные, разобраться в сложившейся обстановке, сформулировать проблему и определить порядок действий. Получив необходимые сведения, школьники анализируют ситуацию, принимают решения и озвучивают их во время дискуссии. Кроме того, метод инцидентов способствует преодолению пассивности некоторых обучающихся. Недостаток информации, времени, актуальность анализируемой проблемы приводят к большой психологической напряженности, мотивирующей на необходимость принятия ответственного решения, например, выбраться из завала во время землетрясения или обрушения здания, безопасно действовать во время террористического акта, при пожаре в жилых и общественных зданиях; соблюдать правила безопасного поведения местах массового пребывания людей и др. Преимуществом метода инцидентов является разбор ситуаций, наиболее приближенных к реальным; выявление и формулировка проблемы, составляющей основу ситуации; достаточно полная оценка всех обстоятельств и предла-

гаемых решений; высокий уровень вовлеченности обучаемых; формирование аналитического мышления, навыка прогнозирования, оценки своих действий.

В отличие от метода инцидента**, метод кейс-стади** отличается большим объемом материала, предоставляемого учащимся. При его использовании учитель должен, помимо подробного описания реального случая, предоставить ученикам необходимый объем информации, который поможет им решить проблему. В методе кейс-стади основной упор делается на подробный анализ ситуации с обсуждением в следующей последовательности: анализ информации, содержащейся в кейсе; обсуждение ситуации и разработка плана работы над ней; дискуссия; подробная совместная работа над обозначенной проблемой; разработка возможных решений поставленной задачи; обсуждение предложенных идей и принятие окончательного варианта; подготовка выступления; краткое аргументированное изложение решения проблемы.

Рассмотрим метод разбора деловой корреспонденции, который представляет собой разновидность кейс-технологии и реализуется на основе работы с документами, описывающими ситуацию по безопасности жизнедеятельности. Папки с материалами, которые получают учащиеся, могут содержать письма, заявления, жалобы, служебные записки, а также информацию, не относящуюся к рассматриваемой ситуации, чтобы ученики самостоятельно могли выбрать необходимые данные. К документам прилагаются вопросы, позволяющие найти решение проблемы. Работа над кейсом происходит в три этапа: участники внимательно изучают «корреспонденцию», на основе разрозненной информации составляют представление о сложившейся ситуации или формулируют проблему, после чего делают выводы и принимают решения, т. е. находят выход из информационного лабиринта, рассматривают все варианты решения и их эффективность, проводят обсуждение приобретенного опыта. Применить данный кейс-метод на уроках ОБЖ можно, например, при изучении тем «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде», «Безопасные действия при возникновении массовых беспорядков», «Безопасность в информационном пространстве», «Психическое здоровье и психологическое благополучие», «Общие представления о здоровье», «Безопасность пассажиров на различных видах транспорта», «Предупреждение ситуаций криминального характера» и др.

В учебном процессе по основам безопасности жизнедеятельности мы предлагаем использовать следующие виды кейсов: нормативные, функциональные, иллюстративные, практические, исследовательские. Иллюстративные кейсы реализуются с целью формирования умений идентифицировать проблему и быстро принимать решение. Их лучше использовать на этапе закрепления полученных знаний. Иллюстративный кейс может быть представлен в виде описания ситуации или иллюстрации. Например, при повторении темы “Обеспечение личной безопасности при пожарах” в 8 классе можно предложить ученикам следующий иллюстративный кейс: рассмотрите иллюстрацию; опишите ситуацию; определите вид пожара; обозначьте основную проблему; назовите пути решения проблемы [5]. В качестве примеров функциональных кейсов на уроках ОБЖ отмечаем задания с предложенными вариантами решения проблемы, при этом правильного варианта ответа может и не быть. Необходимо отметить разные способы представление ситуации кейса: в виде новой, противоречивой информации; проблемной ситуации; представление проблемы через ее неполное содержание или отсутствие некоторых данных (не указаны объекты или субъекты кейса, но даны их характеристики или наоборот).

Таким образом, в результате решения кейсов у обучающихся происходит систематизация знаний; развитие компетенций; возникают новые идеи, предложения по решению различных задач; целостность восприятия окружающего мира и самого себя; осмысленность переживаний, что вызывает новое отношение к различным проблемам и разнообразные варианты реагирования на них. Большое значение кейс-технологии играют для развития у учащихся умений действовать в чрезвычайных ситуациях, способностей выявлять и прогнозировать возможные опасности, выполнять правила, инструкции и требования по безопасности. Следовательно, использование на уроках ОБЖ технологии кейсов позволит повысить знания обучающихся по проблемам безопасного и здорового образа жизни и, как следствие, сформировать культуру безопасности жизнедеятельности в соответствии с современными потребностями личности, общества и государства.

Библиографический список

1. Даудова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А. *Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС*. Санкт-Петербург: КАРО, 2013.
2. *Кейс-стади: принципы создания и использования*. Тверь: СКФ-офис, 2025.
3. Мухина С.А., Соловьева А.А. *Современные инновационные технологии обучения*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2008.
4. Барышников Е.Н., Воронина Е.А., Киселева О.Л. *Кейс-метод в дополнительном образовании детей: методический конструктор*. Санкт-Петербург: ГБУ ДО ДДТ Союз, 2019.
5. Михайлов Л.А., Старостенко А.В. *Основы безопасности жизнедеятельности: Методика обучения 5–6 классы*: пособие для учителя. Санкт-Петербург: РГПУ им А.И. Герцена; СОЮЗ, 2001.

References

1. Daudova O.B., Ivan'shina E.V., Ivashedkina O.A. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii osnovnoj shkoly v usloviyah FGOS*. Sankt-Peterburg: KARO, 2013.
2. *Kejs-stadi: principy sozdaniya i ispol'zovaniya*. Tver': SKF-ofis, 2025.
3. Muhina S.A., Solov'eva A.A. *Sovremennye innovacionnye tehnologii obucheniya*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2008.
4. Baryshnikov E.N., Voronina E.A., Kiseleva O.L. *Kejs-metod v dopolnitel'nom obrazovanii detej: metodicheskij konstruktor*. Sankt-Peterburg: GBU DO DDT Soyuz, 2019.
5. Mihajlov L.A., Starostenko A.V. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: Metodika obucheniya 5-6 klassy*: posobie dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: RGPU im A.I. Gercena; SOYuZ, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-296-299

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG STUDENTS BASED ON EXAMPLES OF COURAGE AND HEROISM OF PARTICIPANTS IN A SPECIAL MILITARY OPERATION. The article deals with substantiation of a new direction of heroic and patriotic education – forming of patriotism among students using examples of the exploits of participants in a special military operation. The purpose of the publication is to inform the Russian pedagogical community about the expediency of using a new direction in the process of educating patriots, providing for the constructive use of the educational potential of the facts of courage and heroism shown by Russian soldiers on the battlefield during a special military operation. The methodology of this study provides for a theoretical analysis of the phenomenon of "heroic and patriotic education of students," determining the meaning and content of a new direction in the formation of patriotism among students using examples of courage and heroism committed by participants in a special military operation. The following methods are used in the course of the research: the study of scientific literature, conversations, interviews, theoretical analysis, synthesis, generalization, concretization. A result of the conducted research is the substantiation of a new direction of educational and patriotic activity, which ensures the effective formation of patriotism among modern students on the example of mass facts of heroism of participants in a special military operation. The developed scientific provisions of the new direction of heroic and patriotic education as the basis of patriotic work can be used by teachers and organizers of educational work in educational practice, when conducting new pedagogical research on patriotic topics.

Key words: **heroic and patriotic education, courage and heroism, patriotism, examples, participants in special military operation, students**

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРАХ МУЖЕСТВА И ГЕРОИЗМА УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Настоящая статья посвящена обоснованию нового направления героико-патриотического воспитания – формированию патриотизма у учащейся молодежи на примерах подвигов участников специальной военной операции. Цель публикации – довести российской педагогической общественности информацию о целесообразности использования в процессе воспитания патриотов нового направления, предусматривающего конструктивное применение

воспитательного потенциала фактов мужества и героизма, проявляемых российскими воинами на поле боя в ходе специальной военной операции. Методология данного исследования предусматривает выполнение теоретического анализа феномена «героико-патриотическое воспитание учащейся молодежи», определение сущности и содержания нового направления формирования патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма, совершаемого участниками специальной военной операции. В ходе исследования применены следующие методы: изучение научной литературы, беседы, опрос, теоретический анализ, синтез, обобщение, конкретизация. Результатом проведенного исследования стало обоснование нового направления воспитательно-патриотической деятельности, обеспечивающего эффективное формирование патриотизма у современного студенчества на примере массовых фактов героизма участников специальной военной операции. Разработанные научные положения нового направления героико-патриотического воспитания как основы патриотической работы могут быть использованы преподавателями и организаторами воспитательной работы в учебно-воспитательной практике, при проведении новых педагогических исследований патриотической тематики.

Ключевые слова: **героико-патриотическое воспитание, мужество и героизм, патриотизм, примеры, участники специальной военной операции, учащаяся молодежь**

В последние десятилетия патриотизм после целенаправленного разрушения в 90-х годах XX века постепенно вновь занимает своё достойное и заслуженное место в арсенале скреп нашего народа. По мнению Президента Российской Федерации В.В. Путина, «национальная идея России заключается в патриотизме, выраженном в служении развитию страны … её движению вперёд» [1].

Актуальность темы подтверждается комплексом факторов:

– многочисленными подвигами, совершаемые участниками специальной военной операции (СВО) в боевой обстановке. Только по состоянию на 23 февраля 2023 года свыше 100 тысяч бойцов СВО удостоены государственных наград, 120 из них присвоено звание Героя Российской Федерации [2];

– возросшей военной опасностью у границ российского государства со стороны стран НАТО, стремящихся во чтобы то ни стало (руками и жизнями украинских солдат) нанести военное поражение Российской Федерации на поле боя;

– постепенным втягиванием в военном конфликте западных государств, которые уже участвуют не только предоставлением киевскому режиму финансовой и материальной помощи оружием и боевой техникой, но и участием своих граждан-наемников и действующих военнослужащих в военных операциях;

– актуализации темы популяризации подвигов героев СВО, живых и павших в бою, воспитания на их примере юношей и девушек России;

– необходимостью на фоне выполнения задач СВО активизировать военно-патриотическое и героико-патриотическое воспитание всех категорий российской молодежи, формирования у них не только готовности, но и личной потребности защиты Отечества, своего народа, рубежей страны от фашизма и международного империализма.

Перечисленные факторы подтверждают актуальность выбранной темы.

Научная новизна: предложена и разработана новая научная идея – применение в качестве нового направления формирования патриотов героико-патриотическое воспитание учащейся молодежи с опорой на образцы массового героизма, фактов мужества и воинской доблести участников СВО.

Теоретическая значимость: а) предложена авторская трактовка термина «героико-патриотическое воспитание учащейся молодежи»; б) систематизированы характерные особенности героико-патриотическое воспитание учащейся молодежи.

Практическая значимость: определяется возможностью творчески использовать потенциал новой идеи и предложенные научные положения в сфере героико-патриотического воспитания учащейся молодежи высших и средних учебных заведений на примерах массового героизма и индивидуальных подвигов участников СВО на поле боя.

Деятельность по формированию патриотизма у учащейся молодежи на примере массовых фактов героизма участников СВО относится к сфере героико-патриотического воспитания (ГеПВ).

Сущность и особенности героико-патриотического воспитания

В научных публикациях отечественных авторов, ГеПВ трактуется с разных позиций.

Так, В.И. Лесняк характеризует ГеПВ как «укрепление чувства любви к Родине» [3]. Г.Е. Осокин позиционирует ГеПВ как «интегративный фактор», содействующий формированию стабильного патриотического сознания граждан Отечества [4]. А.В. Нагорняк пришёл к выводу, что ГеПВ обеспечивает воспитание «гордости за деяния предков, верности героическим традициям и чувства сопричастности к ним» [5]. Л.В. Резинкина замечает, что ГеПВ есть «целенаправленная деятельность, ориентированная на формирование у молодежи ценностных ориентаций, качеств и норм поведения гражданина и патриота России» [6]. По мнению С.Н. Томилиной и М.Ю. Вовк, ГеПВ надежно укрепляет патриотическое сознание молодежи, формирует готовность молодых патриотов к выполнению «задач по защите интересов и рубежей Отечества», вырабатывает почтение к современной военной профессии [7].

Ориентируясь на взгляды российских ученых, мы предлагаем следующее определение сущности феномена «героико-патриотическое воспитание учащейся молодежи», понимаемую как организованную деятельность, для которой свойственен целенаправленный, систематизированный и плановый характер, а также направленность на укрепление любви и верности личности к Отечеству, осознание себя как потенциального защитника его интересов и рубежей, готовности к его защите, вплоть до самопожертвования в бою с врагами России.

Характерными особенностями героико-патриотического воспитания являются:

– выполняет функцию основы патриотического и военно-патриотического воспитания;

– формирует чувство гордости за военную историю страны и вооруженных сил, за старшие поколения отстоявшие свободу и независимость державы;

– содействует воспитанию и развитию личности с высокими качествами гражданина – патриота своей страны;

– ориентирует на использование в воспитательно-патриотической деятельности подлинных фактов самоотверженного выполнения воинского долга на поле боя реально существующими героями;

– формирует у учащейся молодежи ответственного отношения к гражданским обязанностям и воинскому долгу;

– укрепляет у молодежи комплекс морально-психологических качеств, включающий смелость, мужество, отвагу, храбрость, решительность, дисциплинированность, бесстрашие, активность, инициативность, твердость и другие;

– прививает уважение к славному и легендарному боевому пути Отечества, к армии и флоту, современным командирам и личному составу силовых структур государства;

– воспитывает почтение к легендарной боевой истории, историческим датам, а также профессии воина-контрактника – защитника Отечества.

Исследовательские достижения в сфере выбранной проблематики. Тема ГеПВ всегда была в центре внимания отечественных педагогов. Научный арсенал отечественной педагогики содержит материалы исследований различных аспектов военно-патриотической и героико-патриотической темы, таких авторов как В.В. Артеменко (1973); Г.С. Вяликова (1973); Д.А. Ванштейн (1975); Р.Н. Бобков (1981); Н.И. Белева (1983); Т.П. Гвоздева (1990); С.А. Алиева (2002); В.И. Лесняк (2006); С.Н. Томилиной (2013); Т.В. Перегудова (2015); М.Ю. Корнилова (2017); А.А. Мирзева (2018); М.А. Егоров (2020); Н.Е. Хекерт (2024) и др.

И это неудивительно. В нашей стране военно-патриотическое и героико-патриотическое воспитание имеет богатую, многовековую историю. Буквально с первых дней образования Российского государства проблема защиты Отечества вышла на первый план. Многочисленные враги всегда стремились оккупировать наши земли и нещадно эксплуатировать наш народ и бесплатно пользоваться нашими природными богатствами. На защиту Отечества россияне всегда вставали всем народом. Этому во многом содействовало патриотическое воспитание, проводимое в семьях. Сказки, стихи, песни, басни были полны образцами любви к России и её просторам. Подвиги былинных героев, храбрых и сильных воинов (Святогор, Михайло Потыке, Вольга Святославич, Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович и др.) передавались из поколения в поколение как пример патриотизма, надежной защиты русской земли, верной службе Отечеству. Такие ценности, как любовь к своему роду, к своей стране, к своей вере, верность им, самоотверженная защита священных рубежей государства, веками закреплялись как истинные, подлинные, образцовые, позитивные ценности, достойные подражания и повторения.

Юноши, воспитанные с младенчества на примере героев-патриотов сами становились надежными защитниками Руси и её народа. В этом и кроется один из «секретов» непобедимости русского солдата.

Новый, мощный импульс героико-патриотическому воспитанию дала Великая Отечественная война. Более 11 000 воинов были удостоены высшей степени отличия – звания Героя Советского Союза, т. е. стали героями Отечества.

В академических словарях слово «герой» трактуется как «человек, совершающий подвиги, необычный по своей храбрости, доблести, самоотверженности», а героизм – как «способность к совершению подвига» [8].

Популяризация героических подвигов защитников страны способствовала тому, что каждый советский школьник знал о подвигах Лени Голикова, Виктора Талалихина, Саши Матросова, Зои Портновой, Саши Ковалева, Зои и Александра Космодемьянских, Николая Гастелло, Алексей Маресьева, Магомеда Гаджиева, Ивана Сивко и других.

Новую боевую страницу в легендарной истории российских Вооруженных сил пишут новые герои – участники СВО. Среди них Расим Баксиков, Алесандр Мальцев, Владимир Семёнов, Артур Гиляжев, **Артур Геворгян,** Сергей Зубков, Анатолий Зуев, Дмитрий Монахов, Сиражудин Мурадалиев, Владимир Пестрецов, Муса Хамов, Ярослав Якубов и др.

Подвиг Артура Гиляжева – яркий пример мужества и героизма российского солдата. В 2022 года он добровольцем ушёл на СВО. Свой последний бой он принял в октябре 2022 года. Оказавшись в окружении противника, вел стрель-

бу по врагу, пока не закончились патроны. Последней гранатой подорвал себя и вражеских солдат [9].

Высокую оценку героизму российских воинов дал Президент Российской Федерации В.В. Путин, отметивший, что Россия гордится каждым своим защитником, «ведь они выполняют свой ратный долг, встав на защиту Родины в сложный для нее период» [10].

Анализ научных публикаций показал, что тема патриотического воспитания российской молодежи на подвигах героев СВО только начинает исследоваться. В этом плане одной из первых можно назвать историческое исследование Э.А. Насибуллиной и А.Г. Минигалиевой (2023). Содержательна и интересна рубрика публикаций Э.Н. Исмаиловой «Своих не бросаем! Герои СВО» (2024). В педагогике к одной из первых следует отнести исследование С.Н. Томилиной, выступившей в 2023 году на национальной научно-практической конференции (г. Новороссийск) с докладом «Особенности формирования патриотизма у курсантов морского университета на примере героических подвигов участников СВО» [11].

Вместе с тем, как показало изучение опубликованной педагогической литературы, по состоянию на сегодняшний день серьезного исследования темы героико-патриотического воспитания российского студенчества на примерах героизма участников СВО нет. Одна из причин, по нашему мнению, – это отсутствие теоретической проработки данного направления, предусматривающего конструктивное применение воспитательного потенциала фактов мужества и героизма, проявляемых российскими воинами на поле боя в ходе СВО.

Автор-составитель «Толкового словаря русского языка» Д.Н. Ушаков поясняет слово «направление» как: «а) сторона, в которую развивается действие чего-нибудь или в которой находится что-нибудь; б) преобладающий характер деятельности, идейная устремленность, тяготение в какую-нибудь сторону» [8].

В практике героико-патриотического воспитания уже делительное время учеными и исследователями, преподавателями и организаторами воспитательно-патриотической деятельности эффективно применяются разнообразные направления работы. Важнейшими из них стали *духовно-нравственное* (позволяет молодежи развить свои духовно-нравственные качества); *историческое* (расширяет патриотическое мировоззрение личности за счет овладения новыми знаниями по истории Отечества); *правовое* (развивает такие качества, как законопослушность, социальную ответственность, осознание долга за безопасность России); *патриотическое* (актуализирует чувство любови к Отечеству, российским культуре и традициям, формирует национальное самосознание); *профессионально-деятельностное* (закрепляет профессиональное самоопределение; вырабатывает ответственное отношение к будущей профессиональной деятельности в интересах укрепления экономической и оборонной мощи государства); *психологическое* (обеспечивает морально-психологическую устойчивость личности, развитие критического мышления, необходимых качеств для защиты Отечества, потребных для участия в боевых действиях).

Современные исследователи предлагают иные направления реализации героико-патриотического воспитания.

Так, В.Н. Забавников разделил направления деятельности на две группы. Для нас представляют интерес компоненты второй группы: историко-патриотический, социально-патриотический, культурно-патриотический, спортивно-патриотический, гражданско-патриотический и военно-патриотический [12]. В.Г. Янкина предлагает учитывать в проводимом героико-патриотическом воспитании краевой компонент, позволяющий переосмыслить судьбу Отечества и родного края, их прошлое, настоящее и будущее; демонстрировать значимость российских ценностей – семьи, Отечества, своего края, города, отчего дома, родной улицы, на которой живет [13]. И.Я. Мурзина рекомендует применять в героико-патриотическом воспитании в качестве самостоятельного компонента историю казачества, предусматривающего пропаганду идеального образа современного российского казака, «для которого высшая доблесть – безупречное исполнение своего долга перед Отечеством в мирное и военное время» [14].

Следовательно, направление в воспитательно-патриотической деятельности представляет собой своеобразную стратегию действий и мероприятий, проводимых в интересах активизации ГеПВ, патриотической работы, и формирование каждого гражданина России как верного сына Отечества и защитника страны, её территории, суверенитета и рубежей.

Сущность ГеПВ учащейся молодежи на примере массовых фактов героизма участников СВО следует понимать как реализацию целенаправленного педагогического процесса, направленного на:

– уяснение цели и задач проводимой СВО на Украине;

– осознание каждым студентом и курсантом потребности подчинить свои интересы общественным и государственным интересам;

– всемерную поддержку проводимой СВО как реального проявления верности и преданности Отечеству, веры политическому руководству Российской Федерации;

– реализацию желания руководствоваться традициями участников СВО;

– становление потребности воспроизвести в своей жизнедеятельности лучшие действия и поступки участников СВО, характеризующихся социальной значимостью, отвагой, мужеством, решительностью и жертвенностью.

Основные положения ГеПВ учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников СВО

Цель – формирование у российской учащейся молодежи, готовности к достойному служению Отечеству, его всемерной защите, вплоть до самопожертвования, на примере массового героизма участников СВО.

Задачи ГеПВ:

– развитие и стимулирование интереса учащейся молодёжи к проводимой СВО, к добровольческому принципу комплектования воинских формирований, благородным и святым целям по ликвидации опасности для нашей страны с территории Украины;

– уяснение учащейся молодежью необходимости, целей и задач СВО по демилитаризации и денацификации Украины;

– изучение истории и хода боевых действий по освобождению занятых российских территорий войсками Украины;

– ознакомление с биографией военнослужащих, совершивших самопожертвование в бою ради достижения победы над фашистами и спасения жизни своих сослуживцев;

– осмысление священности подвига российских солдат, ведущих тяжелую и опасную вооруженную борьбу с коварным врагом – украинским фашизмом;

– вовлечение учащейся молодежи в разнообразные виды деятельности (агитационно-массовая, социально-патриотическая, волонтерская и др.) по поддержке воинов, участвующих в СВО и их семьи.

Стержневыми направлениями ГеПВ учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников СВО являются:

– *историко-патриотическое* (позволяет погрузить учащуюся молодежь в героическую историю СВО; содействует личностному переживанию исторических событий и боевых действий на Донбассе);

– *личностно-героическое* (дает возможность увидеть примеры сегодняшнего героизма, представить учащейся молодежи реальных героев России, их биографии, факты действительного самопожертвования россиян в бою во имя победы над врагом; позволяет осознать, каким является современный защитник России);

– *духовно-нравственное* (обеспечивает присвоение личностью патриотических ценностей, высших идеалов и эталонов патриотического поведения для последующей учебы, профессиональной деятельности и будущей воинской службы);

– *гражданско-правовое* (обеспечивает выработку высокой социальной ответственности за выполнение конституционного долга, соблюдение федеральных законов и правовых норм);

– *военно-патриотическое* (ориентирует на формирование готовности к воинской службе, соответствующей физической и морально-психологической подготовке).

Содержание ГеПВ, реализуемые по этим направлениям, сконцентрировано на повышении уровня патриотизма учащейся молодежи путем: а) привития историко-героической памяти и почтения к современным событиям СВО и массовым подвигам, совершаемых российскими воинами; б) акцентуации важности и значимости СВО как для России, так и для мира в регионе и на планете; в) формирования уважения к защитникам Отечества и нашим Вооруженным Силам; г) укрепления любви к Родине и российскому народу; д) развития гражданской ответственности и законопослушности; е) готовности к службе в российской армии и на флоте; ж) выработки желания добровольно поступить на контрактную службу и принять участие в СВО.

Специфика организации ГеПВ современной молодежи определяется: а) педагогическим потенциалом и характером воспитательной работы; б) систематизированным воздействием на сознание и эмоциональную сферу личности; в) творческим использованием воспитательного потенциала фактов и образцов мужества и героизма участников СВО; г) направленностью воспитательной работы на формирование студенческой молодежи как граждан-патриотов, достойных защитников Российской Федерации, готовых в любой момент по приказу командования или добровольно, по велению сердца встать в воинской строй и взять оружие в руки для отпора любого агрессора.

Делу формирования патриотизма у учащейся молодежи в процессе ГеПВ с опорой на массовые факты героизма участников СВО будет способствовать правильный выбор необходимых педагогических условий. Таковыми могут быть [15]:

– создание в учебном заведении патриотически направленной информационно-образовательной среды, содействующая формированию выпускников вуза как компетентных специалистов и патриотов-защитников Отечества;

– качественное улучшение подготовки (педагогической и методической) преподавателей и организаторов воспитательно-патриотической работы;

– опора на комплекс передовых традиций участников СВО;

– развитие интереса юношества к воинской службе участников СВО, их массовым подвигам как эталону патриотизма, жизни и деятельности;

– систематизированное использование самовоспитания для развития своих патриотических качеств;

– обучение учащейся молодежи практике проведения рефлексии и самооценки участия в героико-патриотическом воспитание, формирование готовности к воинской службе и повторению подвигов воинов – участников СВО.

ГеПВ учащейся молодежи с опорой на образцы массового героизма участников СВО позволяет [16]:

– активизировать интерес студенчества к патриотической идее и тематике СВО;

– выработать у молодежи устойчивое сознание принадлежности к единому Отечеству, которое надо защищать от деструктивных сил и внешних агрессоров;

– укрепить связь интересов молодёжи и государства;

– придать героико-патриотическому воспитанию характер гуманистической направленности и сакральности;

– развить у студенчества аналитическое, критическое и государственное мышление;

– юношам осуществить свободный выбор позитивных ценностных ориентиров;

– содействовать формированию осознанной гражданско-патриотической позиции;

– развивать духовно-нравственные качества личности;

– выработать у каждого юноши и девушки идеал, образец для подражания.

Настоящая публикация раскрывает целесообразность и потребность применения в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью потенциал героизма российских воинов в ходе СВО.

В современных условиях возросшей опасности новой мировой войны обращение к тематике героико-патриотического воспитания на примерах подвигов участников СВО закономерно и актуально, позволяет придать такой воспитательно-патриотической деятельности мощный импульс активности и деловитости, обеспечивает молодежи возможность почувствовать и пережить реальную ситуацию боя и подвига, гордости и восхищения за своих соотечественников – героев-защитников Отечества.

Сущность героико-патриотического воспитания учащейся молодежи с учетом воспитательного потенциала подвигов российских воинов на полях сражения с украинскими фашистами заключается в конструировании таких условий, которые позволят повысить уровень патриотизма юношей и девушек, утвердить российскую идентичность на основе развития любви и верности Российской Федерации и российскому народу, формировать готовность и способность повторения подвигов участников СВО, в том числе к самоотверженности во имя государственных интересов и победы.

Значение героико-патриотического воспитания с опорой на образцы массового героизма участников СВО определяется их мощным воспитательным потенциалом, эталонностью для личного поведения, профессиональной деятельностью и воинской службой, формированием желания быть похожим на героев-участников СВО.

Педагогический потенциал ГеПВ учащейся молодёжи с опорой на образцы массового героизма участников СВО способствует формированию и укреплению патриотизма личности, развитию у юношей и девушек гражданской ответственности и государственного мышления, выработке способности эффективно служить интересам Отечества.

Результат ГеПВ учащейся молодёжи на примерах мужества и героизма участников СВО – высокий уровень патриотизма личности, обладающей государственным мышлением, осознающей и поддерживающей решение высшего политического руководства страны по денацификации и демилитаризации Украины, готовой к добросовестной службе Отечеству и защите его интересов вплоть до самопожертвования.

Ратный подвиг современных защитников Отечества – участников СВО – обладает особой притягательностью, святостью и уникальностью, высоким воспитательным потенциалом и служит делу воспитания подрастающих поколений на примере подлинной любви к Отечеству, фактов массового добровольчества и жертвенности во имя интересов и безопасности Российской Федерации и её народа. Творческое применение предложенных сущностных положений позволит активизировать процесс воспитания патриотов, вызвать настоящий интерес к патриотической теме, что позитивно скажется на итоги воспитательно-патриотической деятельности.

Библиографический список

1. *Посвятить себя развитию страны*. Available at: /https://article/745442-putin-patriotizm-nacionalnaya-ideya
2. *Герои России*. Available at: /https://dzen.ru/a/Y_imYSCGcVQw056j
3. Лесняк В.И. *Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
4. Осокин Г.Е. Героико-патриотическое воспитание молодежи как фактор противодействия радикальным идеологиям. *Казанский педагогический журнал*. 2017; № 2: 179–184.
5. Нагорняк А.В. Содержательно-организационная характеристика патриотического воспитания молодежи в современных условиях. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016; № 6: 100–103.
6. Резинкина Л.В. *Героико-патриотическое воспитание подростков как фактор формирования ответственного гражданина*. Available at: /https://disk.yandex.ru/i/AGOQQkDNHe5KCQ
7. Томилина С.Н., Вовк М.Ю. Стратегия героико-патриотического воспитания учащейся молодежи на боевых традициях городов-героев. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 52–56.
8. *Словарь Ушакова*. Available at: /https://znachenie-slova.ru/направление
9. *Герои 2023-го: RT вспоминает подвиги российских военных в зоне СВО*. Available at: /https://russian.rt.com/russia/article/1250598-podvigi-voennye-svo
10. *Герои России*. Available at: /https://dzen.ru/a/Y_imYSCGcVQw056j
11. Томилина С.Н. Особенности формирования патриотизма у курсантов морского университета на примере героических подвигов участников СВО. *Механизмы обеспечения устойчивого функционирования транспортного комплекса юга России:* материалы научно-практической конференции. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023; Ч. 2; 19–20.
12. Забавников В.Н. Сущность и специфика героико-патриотического воспитания курсантов военных вузов в клубных объединениях. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2012; № 12: 170–174.
13. Янкина В.Г. *Героико патриотическое воспитание студентов в системе историко-краеведческой работы*. Available at: https://www.mihppk.ru/index.php?option
14. Мурзина И.Я. Ценности героико-патриотического воспитания в современных условиях. *ЦИТИСЭ*. 2018; № 1 (14). Available at: /https://ma123.ru/ru/2018/04/ценности-героико-патриотического-во/
15. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2015.
16. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2017.

References

1. *Posvyatit' sebya razvitiyu strany*. Available at: /https://article/745442-putin-patriotizm-nacionalnaya-ideya
2. *Geroi Rossii*. Available at: /https://dzen.ru/a/Y_imYSCGcVQw056j
3. Lesnyak V.I. *Pedagogicheskaya sistema geroiko-patrioticheskogo vospitaniya lichnosti v usloviyah stanovleniya grazhdanskogo obschestva*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2006.
4. Osokin G.E. Geroiko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak faktor protivodejstviya radikal'nym ideologiyam. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 2: 179-184.
5. Nagornyak A.V. Soderzhatel'no-organizacionnaya harakteristika patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 6: 100-103.
6. Rezinkina L.V. *Geroiko-patrioticheskoe vospitanie podrostkov kak faktor formirovaniya otvetstvennogo grazhdanina*. Available at: /https://disk.yandex.ru/i/AGOQQkDNHe5KCQ
7. Tomilina S.N., Vovk M.Yu. Strategiya geroiko-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi na boevyh tradiciyah gorodov-geroev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 52-56.
8. *Slovar' Ushakova*. Available at: /https://znachenie-slova.ru/napravlenie
9. *Geroi 2023-go: RT vspominaet podvigi rossijskih voennyh v zone SVO*. Available at: /https://russian.rt.com/russia/article/1250598-podvigi-voennye-svo
10. *Geroi Rossii*. Available at: /https://dzen.ru/a/Y_imYSCGcVQw056j
11. Tomilina S.N. Osobennosti formirovaniya patriotizma u kursantov morskogo universiteta na primere geroicheskih podvigov uchastnikov SVO. *Mehanizmy obespecheniya ustojchivogo funkcionirovaniya transportnogo kompleksa yuga Rossii:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2023; Ch. 2; 19-20.
12. Zabavnikov V.N. Suschnost' i specifika geroiko-patrioticheskogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov v klubnyh ob`edineniyah. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; № 12: 170-174.
13. Yankina V.G. *Geroiko patrioticheskoe vospitanie studentov v sisteme istoriko-kraevedcheskoj raboty*. Available at: https://www.mihppk.ru/index.php?option
14. Murzina I.Ya. Cennosti geroiko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennyh usloviyah. *CITIS`E*. 2018; № 1 (14). Available at: /https://ma123.ru/ru/2018/04/cennosti-geroiko-patrioticheskogo-vo/
15. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2015.
16. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.07.24

УДК 378.17 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-300-302

Lomov S.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of RAO, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: sp.lomov@mpgu.su*
Fakhrutdinova K.Sh., *postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: ksh_fakhrytdinova@student.moguls.edu*

CREATING AN ARTISTIC IMAGE AS THE CENTRAL TASK OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE ACADEMIC ART SCHOOL. The article considers a problem of forming artistic imaginative vision and thinking as a key task of children's art schools. Based on the analysis of the concepts of leading Russian teachers (N.N. Rostovtsev and others), it is substantiated that education at the Higher School of Economics should be focused on developing students' ability to creatively comprehend reality, "correctly see" the world through the prism of artistic images. The central methodological principle is to work with the stain as a fundamental compositional element, which allows you to focus on the emotional and figurative content of the work, rather than the details of reproduction. Any practical activity in the classroom (drawing, painting, composition) should be aimed at "setting the eye"—the formation of a holistic artistic and imaginative worldview and thinking. By developing this fundamental skill, children's art schools fulfill their main mission, i.e. lay the foundations for the artistic creative potential of the younger generation and educate true connoisseurs and creators of beauty.

Key words: **children's art school, artistic image, imaginative vision, imaginative thinking, artistic creativity, methods of teaching fine arts**

С.П. Ломов*, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, E-mail: sp.lomov@mpgu.su*
К.Ш. Фахрутдинова*, аспирант, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, E-mail: ksh_fakhrytdinova@student.moguls.edu*

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема формирования художественного образного видения и мышления как ключевая задача детских художественных школ (далее – *ДХШ*). На основе анализа концепций ведущих отечественных педагогов (Н.Н. Ростовцев и др.) обосновывается, что обучение в ДХШ должно быть сфокусировано на развитии у обучающихся умения творчески осмысливать реальность, «правильно видеть» мир сквозь призму художественных образов. Центральным методическим принципом выдвигается работа с «пятном» как основополагающим композиционным элементом, позволяющим сконцентрироваться на эмоционально-образном содержании произведения, а не деталях воспроизведения. Любая практическая деятельность на занятиях (рисунок, живопись, композиция) должна быть направлена на «постановку глаза» – формирование целостного художественно-образного мировосприятия и мышления. Развивая это фундаментальное умение, ДХШ выполняет свою главную миссию – закладывает основы художественного творческого потенциала подрастающего поколения, воспитывает истинных ценителей и созидателей прекрасного.

Ключевые слова: **детская художественная школа, художественный образ, образное видение, образное мышление, художественное творчество, методика преподавания изобразительного искусства**

Данная статья представляет собой демонстрацию фрагмента проведенного авторами комплексного исследования по обозначенной проблеме. В качестве основной в процессе художественно-творческой деятельности обучающихся художественной школы выдвигается задача развить в них умение создавать художественные образы, которые, в свою очередь, способствуют всестороннему развитию личности, эстетического вкуса и правильного мировосприятия.

Актуальность предлагаемой работы связана с тем, что в современной системе художественных школ и вузов по-прежнему ведущую роль играют академические традиции обучения, заложенные великими педагогами прошлого. Вместе с тем создание яркого, запоминающегося образа является квинтэссенцией академического метода преподавания. В связи со сказанным возникает необходимость интегрирования накопленного опыта с разработанными концептуальными современными методиками. Данный проблемный вопрос авторы представленной статьи решают на основе методического принципа работы с «пятном».

Цель статьи заключается в рассмотрении основных тенденций, связанных с созданием художественного образа на основе применения названного выше метода как главного принципа обучения живописи. Подчеркнем, что сказанное важно не только при обучении изобразительному искусству в ДХШ, но и в средней общеобразовательной школе при обучении дисциплины «Рисование».

Из сформулированной нами цели вытекают следующие задачи статьи: 1) рассмотреть основные направления и труды ученых-методистов, внесших вклад в изучение интересующей нас области педагогических знаний, 2) сравнить цели и задачи художественного образования в средней общеобразовательной школе и в ДХШ, 3) проанализировать принцип работы с «пятном», направленной на «постановку глаза» – формирование целостного художественно-образного мировосприятия и мышления обучающихся ДХШ.

Научная новизна связана с тем, что в статье продемонстрированы возможности применения методического принципа работы с «пятном» с целью «постановки глаза», создания, тем самым, целостного художественно-образного мировосприятия и формирования мышления.

Теоретическая значимость видится в том, что представленная статья вносит свой вклад в развитие методики, связанной с воспитанием истинных ценностей и формированием мировоззрения, образного видения окружающей действительности на основе применения методического принципа работы с «пятном».

Практическая ценность заключается в возможности применения представленного материала в процессе преподавания с использованием разработанного академического принципа работы с «пятном», направленной на формирование целостного художественно-образного мировосприятия и мышления у обучающихся ДХШ.

В данном исследовании применены теоретические методы, среди которых следует назвать анализ имеющейся литературы по интересующей нас проблеме, наблюдение, изучение имеющегося педагогического опыта с последующим обобщением и выводами.

Прежде чем приступить непосредственно к раскрытию темы нашей статьи, отметим, что исследование выделенного проблемного вопроса выходит за рамки продемонстрированного в работе материала, представляя собой законченное научное изыскание, в ходе реализации которого нами был применен комплексный методологический подход, включающий как теоретические, так и эмпирические методы научного познания.

На эмпирическом уровне незаменимыми в нашем исследовании оказались натурные наблюдения и зарисовки с целью глубокого изучения средств и приемов создания художественных образов. Отметим, что ключевую роль при этом играют длительные академические постановки для практической отработки учащимися заданий по созданию образа. Кроме того, в ходе работы нами был проведен педагогический эксперимент с апробацией специальных упражнений и методик по формированию образного мышления.

Важную часть проведенного нами комплексного исследования составили аналитические методы: анализ и сравнение работ студентов разных курсов, анализ собственного творческого процесса создания образа, семиотический разбор произведений для изучения их образной структуры. Применение количественных методов, экспертная оценка, тестирование способностей, статистический анализ эксперимента позволили получить объективные данные. А интерпретационные методы – сравнительный анализ академических трактовок сюжетов, выявление образного содержания – помогли раскрывать глубинную суть проблемы. Таким образом, еще раз подчеркнем, что представленная работа являет собой демонстрацию фрагмента проделанного научного труда, а представленный материал и сделанные выводы – результат кропотливой научной работы.

В ходе работы над данной статьей прежде всего нами был проведен фундаментальный анализ литературных источников, научных трудов по теории и истории искусства, педагогике художественного образования. Также изучены исторические архивные материалы и документы, в которых отражены академические традиции преподавания рисунка, живописи, композиции, а также представлены методики, разработанные выдающимися педагогами прошлого.

Отметим, что основоположником рассматриваемого нами метода в российской школе живописи считается Александр Козенс, разработавший его в конце XVIII столетия, который, в свою очередь, взял за основу теорию Леонардо да Винчи. Одним из основателей интересующего нас подхода (работа с «пятном») считается также и Павел Чистяков – создатель собственной педагогической системы обучения, объединившей лучшие традиции академической школы и авторский опыт, накопленный в процессе преподавательской деятельности в Императорской академии художеств в Санкт-Петербурге во второй половине XIX века. Именно он утвердил принцип создания художественного образа как базовый в преподавании живописи и рисунка.

Впоследствии идеи Чистякова развили его ученики и последователи: И.Е. Репин, В.А. Серов, М.А. Врубель, К.А. Коровин и другие мастера, чьи произведения вошли в сокровищницу русского изобразительного искусства.

В XX веке вопросам художественного образа и творческого воспитания учащихся большое внимание уделяли советские педагоги искусства: Н.Н. Ромадин, А.А. Дейнека, С.В. Герасимов, Б.В. Иогансон, А.М. Грицай, В.А. Фаворский и многие другие.

Изобразительное искусство занимает важное место в системе общего образования, выступая одним из ключевых компонентов художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения. Преподавание изобразительного искусства в средней общеобразовательной школе преследует ряд фундаментальных целей и задач, направленных на гармоничное развитие личности учащихся. Цели и задачи художественного образования в школе были теоретически обоснованы и систематизированы в трудах советского ученого, доктора педагогических наук, профессора Н.Н. Ростовцева [1].

Н.Н. Ростовцев был основоположником научно-методической школы изобразительного искусства в СССР. Его фундаментальные труды, такие как «Академический рисунок» (1984), «Методика преподавания изобразительного искусства в школе» (2000) и другие, заложили прочную теоретическую базу, содействующую развитию этой области педагогики.

Н.Н. Ростовцев, будучи основоположником отечественной научно-методической школы изобразительного искусства, внёс весомый вклад в разработку теоретических и практических аспектов преподавания данной дисциплины.

Ученым были созданы первые отечественные учебные пособия и учебники по изобразительному искусству для учителей и учащихся 1–4 классов общеобразовательной школы. Эти методические труды явились фундаментом для становления и развития системы преподавания рисования, живописи, композиции и других художественных дисциплин в советской средней школе.

Согласно Ростовцеву Н.Н., *основными целями* школьного курса изобразительного искусства являются следующие:

– подготовка всесторонне развитых, образованных членов общества, способных принимать активное участие в различных отраслях государственной, общественной и хозяйственной жизни страны;

– эстетическое воспитание детей, развитие их художественного вкуса;

– помощь в познании окружающего мира, развитие у детей наблюдательности, научение логически мыслить и осознавать увиденное;

– раскрывать практическое значение рисунка в жизни человека, научить пользоваться рисунком в трудовой деятельности, в общественно полезной работе;

– формировать знание элементарных основ реалистического рисунка. Прививать навыки и умения в изобразительном искусстве, знакомить с основными техническими приемами работы. Прививать любовь к труду, воспитывать аккуратность и настойчивость в работе;

– развивать у учащихся творческие способности, пространственное мышление, образное представление и воображение, давать верное направление их эстетическому восприятию мира;

– знакомить школьников с выдающимися произведениями русского и мирового изобразительного искусства. Прививать интерес и любовь к изобразительной деятельности.

В качестве сравнения важно отметить, что цели художественной школы, в свою очередь, содержат все 7 пунктов, выделенных Н.Н. Ростовцевым, но в дополнение к перечисленным, в качестве одной из ключевых целей следует назвать формирование навыков художественно-образного мышления как основы творческой деятельности.

Существенные задачи, по Ростовцеву, включали обучение основам художественной грамоты, знакомство с материалами и техниками, изучение законов композиции, перспективы, светотени и т. д. Большое значение отводилось развитию фантазии, эмоциональной сферы, художественного видения мира у детей через создание творческих работ.

Н.Н. Ростовцев разработал научно обоснованную методику преподавания, охватывающую все виды учебной деятельности на уроках изобразительного искусства, – наблюдение, восприятие, анализ произведений, практические упражнения и творческие задания [1].

К сожалению, в настоящее время в детских художественных школах наблюдаются определенные пробелы в формировании навыков художественно-образного мышления как фундаментальной основы творческой деятельности. Зачастую процесс обучения подменяется интуитивным, наивным рисованием творческих работ без четкой системы и целенаправленного развития визуально-аналитического восприятия. Или же наоборот – творческий аспект игнорируется ввиду отсутствия методической литературы, грамотных программ, возможно, недостаточной компетенции педагогического состава, вследствие чего отсутствует невозможность дать объективную оценку и проанализировать уровень “творческих работ”.

Понятие “художественный образ” воспринимается как что-то мифическое, доступное только взрослым, опытным художникам, однако на уровне детской художественной школы уже можно и нужно ставить эту проблему, решая ее на доступном ученикам уровне, согласно возрастным и физиологическим особенностям.

Формирование образного восприятия окружающего мира и умений его вербальной и визуальной интерпретации выступает ключевым компонентом развития творческой личности. В рамках учебного процесса ДХШ основной акцент делается на овладении учащимися методами образного отображения объектов действительности, то есть создании художественного образа. Это ни в коем случае не означает, что можно пренебречь академическим рисунком или базовыми законами композиции. В рамках подготовки в ДХШ необходим комплексный подход, интегрирующий изучение изобразительной грамоты и формирование способностей к образному мышлению. Необходим уровень овладения техническими приемами реалистического рисунка и живописи, законами композиции, перспективы и анатомии, а также историей и теорией искусства. Это создает основу для полноценной профессиональной подготовки. В то же время важно развивать навыки эмоционально-чувственного, а не только рационального восприятия окружающего мира [2].

Такая система обеспечивает сбалансированное сочетание овладения техническим мастерством и раскрытия индивидуального творческого потенциала личности. Это позволяет достичь целей как профессиональной подготовки художников, так и всестороннего развития творческой личности.

Стоит отметить, что к теме художественного образа не раз обращались отечественные художники, искусствоведы и педагоги. В частности, Николай Николаевич Третьяков – советский и российский искусствовед, педагог, профессор, заслуженный деятель искусств Российской Федерации – написал книгу «Образ в искусстве. Основы композиции» (2001), которая стала своеобразным итогом его педагогической деятельности, посвященной раскрытию студентам религиозной сути многих произведений русского искусства.

Согласно определению Н.Н. Третьякова, «образ – «вещь подлинная, истинная», то есть стремящаяся максимально приблизиться к отражению истины и сути изображаемого объекта”, иными словами, отражающая объективную истину в художественной форме. Под объективной истиной автор понимает внутреннюю природу, эстетическую сущность изображаемого объекта [3].

Художественный образ стремится передать не столько внешние детали и признаки объекта, сколько его глубинный смысл и духовное значение. При этом суть объекта раскрывается через индивидуальное, творческое осмысление художником. Именно такой подход к изображению, базирующийся на глубоком понимании внутренней природы вещей, лежит в основе формирования творческой личности. Несмотря на сложность и глубину данного подхода, необходимо закладывать фундамент понимания уже в детской художественной школе, в связи с чем возникает вопрос о том, как это сделать.

В соответствии с концепцией Третьякова прежде всего важно позаботиться о «постановке глаза» – художественный образ должен формироваться через творческое осмысление реальности. В свою очередь, в картине этот образ воплощается посредством абстрактных художественных элементов – пятен на плоскости. Именно они выступают посредником между внешней формой полотна и отражаемой в нем действительностью [3].

“Образ, воплощенный художником в картине, есть связка – третье между картиной как реальной плоскостью и изображенной реальностью: это третье дано посредством пятен на плоскости” (Волков Н.Н. “Композиция в живописи” (2012)).

Следовательно, работа «с пятном», как основополагающим композиционным элементом, предстает наиболее эффективным способом создания художественного образа в соответствии с принципами «постановки глаза». Именно такой подход к рисованию «от пятна» позволяет абстрагироваться от детального воспроизведения формы и сосредоточиться на ее внутренней эмоционально-образной сути. Следовательно, он является целесообразным при обучении в ДХШ.

Третьяков говорил: “Глаз может быть “поставлен” на всю жизнь, как голос, а может быть искалечен”. В детской художественной школе необходимо “поставить глаз”, то есть, по П.П. Чистякову, научить “правильно видеть”, а «видеть – значит понимать», согласно утверждению Н.Н. Ге [3].

При перцепции объекта зрительная система последовательно анализирует поступающую информацию. На первом этапе, при обзорном сканировании в течение доли секунды обрабатывается глобальная информация: контур и очертания объекта, определяющие его пространственную локализацию, а также доминирующая область интенсивной окраски (пятно), позволяющая оценить местоположение объекта и основные параметры его формы. Этот этап нужен для предварительной классификации объекта. При последующем, более подробном сканировании происходит извлечение детальной информации: выделение вспомогательных контуров и деталей, определение текстуры и структуры поверхности, выявление цветовой гаммы. Мозг интегрирует всю полученную информацию, формируя целостное структурированное представление об объекте. При этом сохраняется иллюзия единого зрительного восприятия объекта как целостной картины, то есть, бросив короткий взгляд на предмет, мы фиксируем пятно, основную массу, форму и только при более длительном рассмотрении выделяем детали. Когда мы смотрим на окружающий мир, то видим целостную картину. Таким же образом необходимо вести рисунок от общего, от “пятна”.

Эта, казалось бы, очевидная задача решается через любое взаимодействие с бумагой и карандашом. Неважно, что конкретно рисует ученик: изображение ключа или портрет человека, натюрморт или пейзаж, любая работа начинается композиции, то есть с образа, с пятна.

Важную роль в процессе применения данного метода играет композиция как важнейший принцип построения произведения. Именно она обеспечивает внутреннюю упорядоченность и взаимосвязь его элементов. Композиция (от лат. compositio – составление, сочинение) – построение художественного произве-

дения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие. Она является важнейшим организующим компонентом художественного произведения, связывающим его отдельные элементы в единое целое, определяющим гармоничное и выразительное построение художественной формы. Композиция определяет их расположение в формате, взаимодействие друг с другом и подчинение единому замыслу художника, придавая произведению гармоничность, целостность и завершенность. В современном осмыслении под композицией понимается не только расположение изобразительных элементов, но и комплексный подход к построению произведения с учетом его функционального назначения, идейно-тематической направленности, особенностей художественного стиля и выбранной техники. Композиция охватывает произведение в целом и не может рассматриваться отдельно от его содержания, структуры или технологии создания. Произведение искусства представляет собой сложный интегративный образ, а не простое суммирование его элементов [4].

Произведение искусства в принципе нельзя делить на рисунок, композицию, живопись, понимая под термином «композиция» только размещение элементов изображения.

Композиционные закономерности, такие как равновесие, ритм, контраст, симметрия/асимметрия, служат важнейшими средствами организации художественного пространства и формирования целостного образа произведения [5].

Среди основных элементов композиции центральное место как раз и занимает пятно. Именно пятно, его размер, форма, тональные и цветовые характеристики во многом обусловливают восприятие зрителем всей композиции.

Пятно является первичным композиционным элементом, на основе которого выстраивается вся структура произведения: начиная от характера пятна, его расположения, соотношения с другими пятнами зависят такие ключевые композиционные качества, как равновесие, ритм, контраст.

Равновесие композиции во многом определяется распределением и соотношением пятен. Симметричное, уравновешенное расположение пятен создает ощущение статики и устойчивости, в то время как асимметричное, динамичное их размещение придает композиции напряженность и движение [6].

Ритмическая организация композиции также тесно связана с характером пятен. Повторение и чередование пятен различной величины, формы, тональности или цвета рождает определенный ритмический рисунок, задающий динамику всей композиции.

Контрастные соотношения пятен по размеру, светотени, цвету являются средством создания выразительности и эмоциональной насыщенности художественного образа. Сильные контрасты привносят в композицию драматизм и напряжение, в то время как мягкие нюансные переходы между пятнами способствуют ощущению спокойствия и гармонии.

Таким образом, пятно выступает основополагающим элементом композиции, от характера и взаимодействия которого зависит реализация ключевых композиционных принципов. Именно пятно во многом определяет восприятие и художественную выразительность произведения в целом.

Пятно является основополагающим элементом композиции, определяющим ее целостность и художественную выразительность в любой работе, будь то многофигурная композиция, натюрморт, пейзаж или портрет. Работа художника над композицией начинается с эмоционального восприятия и осмысления пластической идеи на уровне пятна-силуэта. Именно характер и взаимодействие пятен – их размер, форма, расположение, тональные и цветовые соотношения – задают ритм, равновесие и контрастность композиции, тем самым формируя художественный образ произведения. Анализ и глубокое понимание роли пятна позволяет художнику выстроить цельную, гармоничную и выразительную композицию независимо от жанра или количества изображаемых объектов. Таким образом, творческий процесс в изобразительном искусстве неразрывно связан с осмыслением основополагающей композиционной категории – пятна. Именно работа над пластической идеей на уровне пятна-силуэта является отправной точкой в создании любого художественного произведения.

Таким образом, задачи детской художественной школы схожи с задачами уроков по изобразительному искусству в общеобразовательной школе, описанными Н.Н. Ростовцевым, но в ДХШ основной задачей выступает формирование у учащихся навыка художественного, образного видения и создания художественного образа [7].

Цели и ДХШ и уроков по изобразительному искусству в массовой школе общие – выработка у детей основ ориентации в мире эстетических и художественных ценностей, представлений об их назначении и характере, что в целом и должно привести к целенаправленному формированию у детей и молодежи эстетического отношения к явлениям действительности. Кроме того, в процессе художественно-эстетического воспитания происходит приобщение детей к ценностям общества, что затем непременно перейдет во внутреннее духовное содержание и в структуру сознания маленького гражданина [8]. А, как известно, на этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале [9].

В заключение отметим, что, согласно концепциям ведущих отечественных педагогов, применение данной методики способствует развитию умения «правильно видеть» через творческое осмысление реальности. Ключевым инструментом создания художественного образа выступает работа с «пятном» как основополагающим композиционным элементом. Это позволяет сосредоточиться на эмоционально-образном содержании произведения, а не деталях воспроизведения. Таким образом, любая деятельность учащихся с бумагой и карандашом должна способствовать «постановке глаза» – формированию целостного художественно-образного мышления, что выступает в качестве приоритетной задачи не только ДХШ, но и общеобразовательной школы в процессе преподавания дисциплины «Рисование».

Библиографический список

1. Игнатьев С.Е., Зубрилин К.М. Научная школа Н.Н. Ростовцева. *Наука и школа*. 2022; № 1: 90–96.
2. Волков Н.Н. *Композиция в живописи*. Москва: Книга по требованию, 2012.
3. Третьяков Н.Н. *Образ в искусстве (основы композиции). Свято-Введенская Оптина Пустынь*. Москва, 2001.
4. Ростовцев Н.Н. *Очерки по истории методов преподавания рисунка*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
5. Чистяков П.П. *Письма, записные книжки, воспоминания*. Москва: Искусство, 1953.
6. Гинзбург И.В. *П.П. Чистяков и его педагогическая система*. Ленинград; Москва: Искусство, 1940.
7. Зубрилин К.М., Ломов С.П. Научная школа Н.Н. Ростовцева «Рисование с натуры как учебный предмет» (история, теория и методика). *Научные школы Московского педагогического государственного университета. Очерки*. Москва, 2023: 165–171.
8. Ломов С.П. Научная школа «Идейно-эстетическое воспитание учащихся на уроках изобразительного искусства в школе (теория и история педагогики)». *Научные школы Московского педагогического государственного университета. Очерки*. Москва, 2023: 172–176.
9. *Художественно-эстетическое воспитание младших школьников*: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов факультета педагогики и методики начального образования. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010.

References

1. Ignat'ev S.E., Zubrilin K.M. Nauchnaya shkola N.N. Rostovceva. *Nauka i shkola*. 2022; № 1: 90-96.
2. Volkov N.N. *Kompoziciya v zhivopisi*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
3. Tret'yakov N.N. *Obraz v iskusstve (osnovy kompozicii). Svyato-Vvedenskaya Optina Pustyn'*. Moskva, 2001.
4. Rostovcev N.N. *Ocherki po istorii metodov prepodavaniya risunka*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
5. Chistyakov P.P. *Pis'ma, zapisnye knizhki, vospominaniya*. Moskva: Iskusstvo, 1953.
6. Ginzburg I.V. *P.P. Chistyakov i ego pedagogicheskaya sistema*. Leningrad; Moskva: Iskusstvo, 1940.
7. Zubrilin K.M., Lomov S.P. Nauchnaya shkola N.N. Rostovceva «Risovanie s natury kak uchebnyj predmet» (istoriya, teoriya i metodika). *Nauchnye shkoly Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Ocherki*. Moskva, 2023: 165-171.
8. Lomov S.P. Nauchnaya shkola «Idejno-`esteticheskoe vospitanie uchaschihsya na urokah izobrazitel'nogo iskusstva v shkole (teoriya i istoriya pedagogiki)». *Nauchnye shkoly Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Ocherki*. Moskva, 2023: 172-176.
9. *Hudozhestvenno-`esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya samostoyatel'noj raboty studentov fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-302-305

Filippova M.A., *Deputy Director, Department of Education, Saint Petersburg State Educational Institution "Zvezdny College" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: fma0909@mail.ru*

EXPERIENCE IN APPLYING INNOVATIVE COLLEGE LEARNING MODELS. The author of the article describes the experience of working in the system of secondary vocational education during the transition to innovative technologies of organizational format. Such technologies include experimental work of colleges in the field of professionalism. Given the great attention to the practical independent work of students, it is necessary to review the organizational and substantive condi-

tions for teaching academic disciplines. In this regard, the topic of blended learning in the classroom with students is becoming relevant in the didactics of vocational education. The article analyzes the results of the real educational process under conditions of a pedagogical experiment conducted with students of the college of humanities specialties of the 2-3 courses. Based on the modeling of classes in the format of mixed learning technologies, features of learning are identified, positive results are substantiated and problematic references are analyzed, and options for overcoming them are indicated.

Key words: **secondary vocational education, learning technologies, blended learning, hybrid learning, communication technologies**

М.А. Филиппова, *зам. директора по УМР, СПб ГБ ПОУ «Колледж «Звёздный», г. Санкт-Петербург, E-mail: fma0909@mail.ru*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

Автор статьи описывает опыт работы в системе среднего профессионального образования в период перехода к инновационным технологиям организационного формата. К таким технологиям относится опытно-экспериментальная работа колледжей в области профессионалитета. При условии большого внимания к практической самостоятельной работе обучающихся необходимо пересмотреть организационные и содержательные условия преподавания учебных дисциплин. В этой связи тема смешанного обучения на занятиях со студентами приобретает актуальность в дидактике СПО. В статье проанализированы результаты реального учебного процесса в условиях проведенного педагогического эксперимента со студентами колледжа специальностей гуманитарного профиля 2–3 курса. На основе моделирования занятий в формате технологий смешанного обучения выявлены особенности обучения, обоснованы положительные результаты и проанализированы проблемные референсы, обозначены варианты их преодоления.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, технологии обучения, смешанное обучение, гибридное обучение, коммуникативные технологии**

В настоящий момент система среднего профессионального образования активно совершенствуется на основе апробации организационной технологии профессионалитета, предполагающей интеграцию организации и содержания с профессиональной средой, использование различных форм, методов и средств обучения, выбор которых позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов.

Актуальность темы, связанной со смешанным обучением, объясняется тем, что данная технология является оптимальным вариантом в реализации современного планирования практического обучения в колледжах. Но в условиях отсутствия методического единства в определении и структурном наполнении «смешанного обучения» практическая реализация и подтверждение эффективности его влияния на качество образования затруднено. Необходимость осмысления опыта применения инновационных моделей обучения в колледже детерминирует цель данной статьи. Для достижения цели важно решить следующие задачи: выявить историю становления термина «смешанное обучение»; раскрыть опыт реализации смешанного обучения в системе среднего профессионального образования; сформулировать итоги и оценить результаты разработки данной темы.

Научная новизна определяется тем, что вместе с определенной изученностью вопроса остаётся открытой следующая проблема: является ли смешанное обучение самостоятельной сущностью или это «новое» название классического аудиторного обучения.

Теоретическая значимость определена систематизацией источников и научных публикаций в российской и англоязычной литературе, что позволило дать расширенный вариант терминологического значения смешанного обучения.

Практический результат проведенного эксперимента в рамках смешанного обучения позволяет внедрить в реальный процесс технологию смешанного обучения для достижения наибольшей положительной динамики в ходе подготовки специалистов среднего звена в условиях профессионалитета.

В статье предпринята попытка рассмотреть историю становления термина «смешанное обучение», а также проанализировать опыт его применения в образовательной организации системы среднего профессионального образования.

Термин «смешанное обучение» имеет англоязычное происхождение и впервые встречается в работах с конца 1990-х до начала 2000-х годов [1–9]. Для российской системы образования данный термин стал часто употребляемым с 2012 года в формате четырех концепций [1].

Первая из них связана с достижениями образовательных целей, которые позволяют комбинировать различные веб-технологии. Вторая допускает смешение различных педагогических подходов для получения оптимального результата. Третья соединяет любую обучающую веб-технологию с занятием под очным руководством преподавателя. Четвертая делает возможным слияние образовательных технологий с реальными профессиональными задачам для достижения наиболее гармоничного эффекта от обучения и трудовой деятельности.

Достаточное полное исследование основных аспектов термина «смешанное обучение» представлено в работе К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема [2]. Авторы монографического исследования раскрыли основные аспекты определения смешанного обучения. Базовым понятием стало утверждение, что данный вид обучения интегрирует традиционную организацию занятий с обязательным индивидуальным, «личным» общением преподавателя с обучающимся.

Другое толкование смешанному обучению дают Д.Р. Гаррисона и Н.Д. Вогана. Они отмечают, что данное обучение предполагает повышенный интерес к компьютерным технологиям и интернет-обучению [3].

В работе М. Хорна и Х. Стейкера перечисленные признаки смешанного обучения дополнены методами, позволяющими обучающимся осуществлять самоконтроль над полученными знаниями [4].

В настоящее время в научных исследованиях рассматривается тема дифференциации понятий смешанного и гибридного обучения. Часть авторов продолжает воспринимать их как синонимы, другая позиционирует смешанное обучение как совмещение с соблюдением очередности онлайн- и офлайн-форматов, тогда как гибридное обучение связывают с их параллельным существованием.

В этой связи следует, на наш взгляд, определиться, что же такое смешанное обучение в контексте данной статьи. Мы разделяем точку зрения о том, что смешанное обучение соединяет чередование форматов онлайн и офлайн с обязательным привлечением внимания к вопросам самостоятельности и самоорганизации студентов, без которых полноценная реализация данного вида обучения не представляется возможной [10].

Именно восприятие преподавателем обучающегося и обучающимся самого себя как субъекта образовательного процесса может сделать успешным смешанное обучение.

Практический опыт преподавателей среднего профессионального образования в условиях апробации профессионалитета свидетельствует о том, что существует достаточное количество вариантов организации и содержания процесса обучения, позволяющих корректировать категорию смешанного обучения. Подтверждение данному выводу мы находим в работе В.И. Блинова [11]. По мнению автора, смешанное обучение предполагает наличие, кроме общего учебного плана, индивидуального. В организации учебного процесса должны быть учебное меню с посессионным регламентом. В технологии проведения занятий необходимо включение таких форм, как объяснительный, перевернутый и смешанный классы. Посредством такой технологии можно проводить коррекцию и ротацию учебных задач с учетом способностей обучающихся.

Реализация большей части вышеперечисленных моделей в системе СПО возможна после апробации новой организационной технологии профессионалитета.

Данные модели прошли успешную проверку в организации учебного плана по специальностям «Музыкальное звукооператорское мастерство» и «Педагогика дополнительного образования» для студентов 2–3 курсов Санкт-Петербургского «Колледжа «Звездный». В ходе эксперимента были определены теоретические и эмпирические методы исследования, которые способствовали достижению поставленной цели. Результативность работы проверена тестами, опросными листами, ведомостями контрольных недель, зачетов и экзаменов. При обработке данных привлечены Яндекс-формы с последующей статистической обработкой результатов.

Первой моделью смешанного обучения, которая использовалась, была модель «Ротация станций», реализуемая в рамках учебного занятия.

Аудитория, в которой проводились такие уроки, была оборудована интерактивной доской, планшетными компьютерами, модульными учебными столами, которые дают возможность скомпоновать их по определенному замыслу. Также для обучающихся был визуализирован хронометраж времени, затрачиваемого на каждую «станцию» (рис. 1).

Сначала студенты работали на первой «станции» – в зоне взаимодействия с преподавателем (Face to Face). Здесь проходил организационно-мотивационный этап урока, определение его цели и задач, устный опрос, актуализация ранее пройденного материала.

Затем путём жеребьёвки или в произвольном порядке студенты переходили в зону работы с ресурсами Computer Mediated. Это предполагает использование планшетного компьютера. Обучение возможно, как в парах, так и индивидуально. Студенты выполняли онлайн-тесты, результаты которых преподаватель демонстрировал на интерактивной доске, знакомились с видеоматериалами, а также получали задание для дальнейшей практической отработки в зоне групповой работы (самостоятельно или совместно с преподавателем) по его выполнению (Self-Study).

Завершив выполнение практического задания, обучающиеся демонстрировали преподавателю и друг другу полученные результаты, оценивали итоги выполнения, опираясь на критерии, размещенные на интерактивной доске.

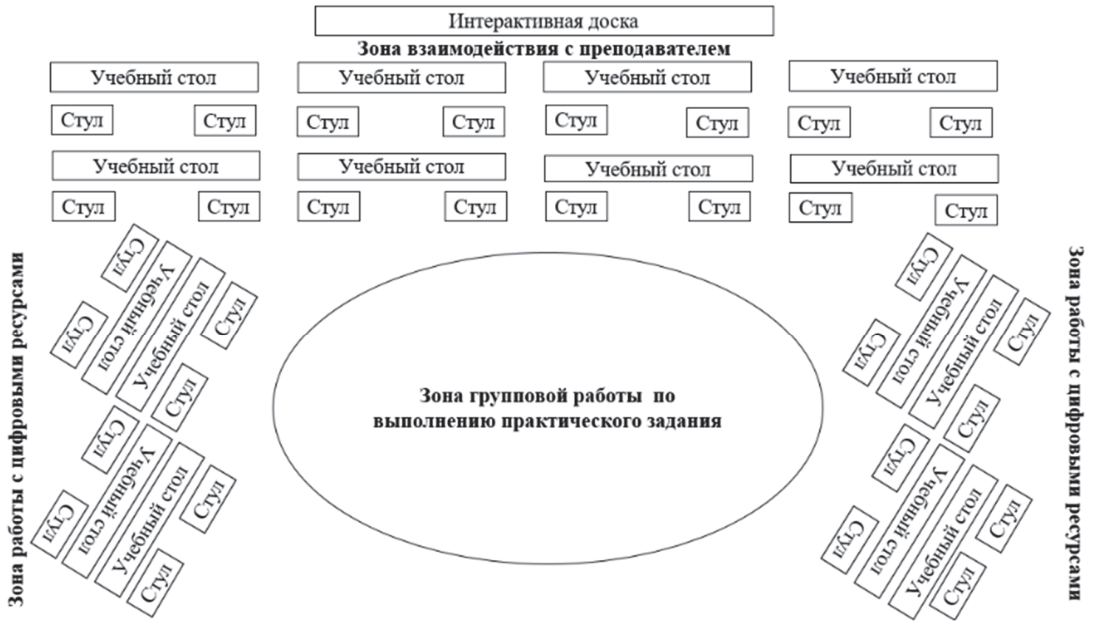


Рис. 1. Вариант организации аудитории при реализации модели «Ротация станций»

Вернувшись в зону работы с цифровыми ресурсами, студенты, используя планшетные компьютеры, преобразовывали полученный практический опыт в текстовый алгоритм его выполнения, фиксировали закреплённые знания и умения, заполняя таблицы, строя диаграммы, отвечая на вопросы тестов.

Завершался урок возвращением в зону взаимодействия с преподавателем, где подводились его итоги, оценивались достижение цели и выполнение задач урока, а также проводилась рефлексия.

Второй моделью смешанного обучения, которая использовалась для проведения педагогического эксперимента, была модель «Перевёрнутый класс», реализуемая также за одно учебное занятие (одиночный или сдвоенный урок).

Ее суть в том, что до начала аудиторных занятий обучающиеся самостоятельно изучали предоставленные им материалы в электронной среде колледжа (ЭИОС), которые включали в себя видеофильм по предлагаемой теме, текстовый файл конспекта лекции и презентацию, его иллюстрирующую.

Порядок изучения мог быть выбран студентом, но в методических рекомендациях было предложено сначала просмотреть видеофильм, затем одновременно ознакомиться с презентацией и конспектом, в котором была указана нумерация её слайдов.

Затем уже на уроке студенты совместно с преподавателем обсуждали изученные ранее материалы, применяли полученные знания при выполнении практических заданий (в индивидуальном, парном и групповом форматах), получали от преподавателя консультативную помощь и мотивационную поддержку, могли воспользоваться необходимым специализированным оборудованием.

Общим для этих, по сути, разных моделей является то, что их использование стало возможным только тогда, когда цифровые технологии стали доступными и позволили создавать максимально содержательный контент [10; 12].

Кроме того, и в том, и в другом случае освоение материала занятия проходит три этапа: в модели «Ротация станций» – теоретический, практический, практический в модели «Перевёрнутый класс» – теоретический, теоретический, практический.

Такая многократная отработка учебного материала в разных форматах способствовала более глубокому его освоению, а значит, созданию «ситуации успеха» и, как следствие, укреплению учебной мотивации.

Внедрение в учебный процесс моделей смешанного обучения возможно без согласования с цикловыми методическими комиссиями и администрацией колледжа, так как не влечет за собой изменения количества занятий в учебном плане, а затрагивает только внутреннее планирование урока.

Кроме того, это наиболее доступные и организационно простые модели и для преподавателя, и для студентов, чтобы провести первичное включение участников образовательного процесса в логику смешанного обучения.

Результаты исследования и их обсуждение стали предметом повестки дня предметно-цикловой комиссии. В ходе поставленного эксперимента удалось установить следующее.

Экспериментальная группа модели «Ротация станций» по сравнению с группой, занимающейся в традиционном формате, продемонстрировала большую степень заинтересованности и вовлеченности в процесс.

Возникла гибкая, интерактивная образовательная среда, позволяющая студентам успешно отрабатывать профессиональные навыки в индивидуальном или групповом формате за счет сочетания разных форм работы с разной степенью сложности учебных заданий.

Результаты опроса показали, что большая часть студентов желала бы и в дальнейшем на занятиях использовать данную модель (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса

Вопрос	*Да*	*Нет*	*Затрудняюсь с ответом*
Довольны ли вы занятиями	80%	10%	10%
Заинтересованы ли вы в продолжении занятий	75%	15%	10%

Модель «Перевёрнутый класс» оказалась более удобной для самого преподавателя, так как позволяла экономить время, вынося знакомство с материалом на самостоятельное изучение, особенно при рассмотрении объемных обзорных разделов и тем. В случае пропуска занятий студенты могли самостоятельно проработать пропущенный материал. В то же время возросла трудоёмкость на этапе подготовки к уроку для педагогического работника, так как необходимо было подобрать видеоконтент, составить конспект, выполнить презентацию, а затем разместить материалы в ЭИОС колледжа. Однако далеко не все обучающиеся на занятии были одинаково активны во время обсуждения изученных ранее материалов. Потребовалось время на корректировку учебных возможностей обучающихся при очной встрече с преподавателем.

В современной педагогической практике любая инновационная деятельность требует внимательного рассмотрения в плане организационных и содержательных составляющих. К таким вопросам относится и проблема технологизации процесса обучения. В соответствии с федеральными нормативными документами в области среднего профессионального образования колледжи Санкт-Петербурга готовятся к переходу на обучение в формате профессионалитета. В этой связи технология смешанного обучения занимает одно из ведущих мест в современном образовании и представляется для исследователей новой перспективной образовательной сущностью.

С помощью данной технологии возможности студента становятся все более неограниченными в техническом и технологическом планах, продолжает быть актуальной роль педагога как важного ориентира в бесконечном информационном потоке.

Однако, несмотря на наличие достаточного количества определений технологии смешанного обучения в российской и зарубежной научной литературе консенсус в научном педагогическом сообществе пока не достигнут. Наш краткий категориальный обзор является тому доказательством.

Возвращение к дуальной системе обучения при подготовке специалистов среднего звена требует достаточно серьезного пересмотра учебных планов, программ и технологических карт занятий. Как показывает проведенная экспериментальная работа по внедрению и апробации технологии смешанного обучения в Санкт-Петербургском «Колледже Созвездие», практическое обучение должно быть организовано не только при производственной практике, но и в аудиторное время занятий.

Студенты должны получить доступ к различным информационным источникам, а преподаватель в индивидуальном формате обеспечить осознанное освоение учебного материала и проверку знаний обучающихся. Кроме этого, технология смешанного обучения обеспечивает ротацию учебных задач и различ-

ное ролевое, приближенное к реальной производственной ситуации, поведение студентов.

Как показали результаты эксперимента, студенты становятся более активными, учатся работать автономно. Происходит индивидуализация и дифференциация обучения с включением онлайн-компонента, что, бесспорно, повышает уровень мотивации и заинтересованности обучающихся. Применение модели «Перевёрнутый класс» стало в определенной мере необходимостью сегодняшнего дня.

Но при наличии целого ряда достоинств апробация технологии смешанного обучения не лишена проблем. Одна из них – самоорганизация студентов, которая может стать нормой учебной практики только при постоянном внимании к этому вопросу со стороны методистов и преподавателей колледжа.

Библиографический список

1. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-Learning*. 2002; Vol. 3, № 3.
2. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. *Pfeiffer*. 2006.
3. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Horn Michael B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004; vol. 7, no 2: 95–105.
6. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2006: 3–21.
7. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*). New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 269–276.
8. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006: 155–168.
9. Oliver M., Trigwell K.Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*. 2005; Vol. 2, № 1: 17–26.
10. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовании. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2016; № 6: 56–67.
11. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2021; № 1: 4–25.
12. Исакович А.П. Трактовка термина «смешанное обучение с точки зрения технологического и содержательного процессов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 8, Выпуск 6: 589–598.

References

1. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-Learning*. 2002; Vol. 3, № 3.
2. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. *Pfeiffer*. 2006.
3. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Horn Michael B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004; vol. 7, no 2: 95-105.
6. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2006: 3-21.
7. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*). New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 269-276.
8. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006: 155-168.
9. Oliver M., Trigwell K.Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*. 2005; Vol. 2, № 1: 17-26.
10. Nagaeva I.A. Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovanii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2016; № 6: 56-67.
11. Blinov V.I., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya v professional'nom obrazovanii: tipologiya, pedagogicheskaya `effektivnost', usloviya realizacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2021; № 1: 4-25.
12. Isakovich A.P. Traktovka termina «smeshannoe obuchenie s tochki zreniya tehnologicheskogo i soderzhatel'nogo processov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, Vypusk 6: 589-598.

Статья поступила в редакцию 14.07.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-305-308

***Shrayber A.N.,** Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru*

MEDIATION SERVICE IN RURAL SCHOOL: RELEVANCE AND NEED FOR IMPLEMENTATION. The article examines a problem of the relevance and necessity of introducing a mediation service into rural schools in the Altai Krai. Mediation is seen as an alternative method of conflict resolution, in which an independent third party assists all participants in the educational process to more effectively use conflict resolution skills and tools. Particular attention is paid to a targeted approach when introducing mediation services into schools. It consists of analyzing the conflict nature of the educational environment of a particular school, the characteristics of the subjects of the educational process, their conflict management literacy and readiness for innovative forms of conflict management. The results of an empirical sociological study in one of the rural schools in the region are presented. The practical significance of which lies in identifying the main ways of resolving conflicts in school, the role of a third party in conflict management, respondents' awareness of school mediation and their interest in creating this service. As a result of the study, the main conclusions are formulated, confirming the need to create a mediation service in a rural school.

Key words: **mediation service, rural school, conflict resolution technology**

***А.Н. Шрайбер**, канд. социол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru*

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПОТРЕБНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ

В статье рассматривается проблема актуальности и необходимости внедрения службы медиации в сельские школы Алтайского края. Медиация рассматривается как альтернативный метод урегулирования конфликтов, в котором независимая третья сторона оказывает помощь всем участникам образовательного процесса более эффективно пользоваться навыками и инструментами конфликторазрешения. Особое внимание уделяется адресному подходу при внедрении службы медиации в школы. Он заключается в анализе конфликтности образовательной среды конкретной школы, особенностей субъектов образовательного процесса, их конфликтологической грамотности и готовности к инновационным формам регулирования конфликтов. Представлены результаты эмпирического социологического исследования в одной из сельских школ региона, практическая значимость которого заключается в выявлении основных способов урегулирования конфликтов в школе, роли третьей стороны в управлении конфликтами, осведомленности респондентов о школьной медиации и их заинтересованности в создании данной службы. В результате исследования были сформулированы основные выводы, подтверждающие необходимость создания службы медиации в сельской школе.

Ключевые слова: **служба медиации, сельская школа, технология урегулирования конфликтов**

Актуальность темы исследования заключается в многообразии конфликтных ситуаций, в которые вовлечены все участники образовательного процесса. Острая потребность в их непрерывном регулировании обусловливают интерес к проблематике и необходимости внедрения альтернативных способов урегулирования конфликтов в школьной среде. Одним из таких способов является школьная медиация. Формирование служб школьной медиации можно считать соци-

альной инновацией, развитие которой выступает в качестве одной из главных задач в области конфликторазрешения, а также профилактики и предотвращения конфликтных ситуаций. Необходимо отметить, что наличие служб медиации обязательно во всех школах России. Перед руководством сельских школ стоит непростая задача по созданию служб медиации. С одной стороны, возникает проблема поиска материальных и кадровых ресурсов, с другой стороны, отсутствует информация об актуальности и целесообразности внедрения новой структуры в школу, что существенно затрудняет реализацию поставленной цели. Подобные проблемы, непрерывно циркулирующие в образовательной среде, обусловливают актуальность представленного в статье эмпирического исследования.

Целью эмпирического исследования являлось выявление и обоснование актуальности и потребности внедрения службы медиации в сельскую школу. Для достижения поставленной цели были реализованы следующие задачи: проанализированы теоретико-методологические основания изучения сущности и специфики функционирования службы школьной медиации; разработана методика эмпирического исследования актуальности и потребности внедрения службы медиации в сельской школе; охарактеризованы полученные результаты исследования по показателям основных способов урегулирования конфликтов в школе, роли третьей стороны в управлении конфликтами, осведомленности респондентов о школьной медиации и их заинтересованности в создании данной службы.

Теоретическая значимость исследования по заявленной проблематике заключается в формировании методологии и методики, содержащих в себе обоснованность адресного подхода при создании служб школьной медиации. Он включает в себя совокупность количественных и качественных стратегий исследований, направленных на выявление актуальности и потребности внедрения службы медиации в конкретной школе. Практическая значимость достигается путем выявления специфических характеристик конфликтности образовательной среды, особенностей субъектов образовательного процесса, их конфликтологической грамотности и готовности к инновационным формам регулирования конфликтов в конкретной школе. Подобные адресные исследования по выявлению актуальности и потребности внедрения службы медиации в сельскую школу в Алтайском крае не проводились, что доказывает научную новизну представленных эмпирических данных.

Рассматривая школьную медиацию как современную технологию урегулирования конфликтов, ряд отечественных исследователей, таких как Афанасьева И.В., Куницына С.М. [1], Бубнова И.С., Арганова А.Н. [2], Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. [3], склонны полагать, что школьная медиация является своеобразным социальным инструментом, способным эффективно разрешить спорную и конфликтную ситуацию в образовательной среде. Глузман Ю.В. в своих работах описывает роль медиатора в предотвращении конфликтов [4]. Мартынова А.В. обосновывает необходимость развития служб медиации, но лишь в качестве создания психологического комфорта в школе [5]. Изучению проблематики создания и функционирования служб медиации в сельских школах посвящены работы Андреевой Н.Н. [6], Медведевой С.А. [7], Смирновой АМ. [8].

Эмпирическое исследование проводилось в одной из школ сельского района Алтайского края. Для выяснения актуальности и потребности в службе медиации у школьников и педагогов сельской школы использовались следующие показатели: основные способы урегулирования конфликтов в школе, роль третьей стороны в конфликторазрешении, осведомленность респондентов о школьной медиации и их заинтересованность данной службой.

Полевая часть исследования проходила в два этапа. На первом этапе было проведено массовое анкетирование респондентов. Генеральную совокупность исследования составили ученики с 5 по 11 классы школы. Объем генеральной совокупности составил 70 респондентов. Было реализовано сплошное исследование (n = 70). На втором этапе проведено глубинное интервью с педагогами школы (n = 10). Бланк глубинного интервью был построен на основе первичных данных массового опроса, что позволило получить развернутые комментарии по уже выявленным закономерностям. Результаты массового анкетирования анализировались в соответствии с количественной стратегией. Ответы были проанализированы с помощью методов математико-статистической обработки данных: частотный анализ и таблицы сопряженности. Результаты глубинного интервью анализировались в соответствии с качественной стратегией: проведено плотное описание данных, номинация и классификация полученной информации.

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос «Какими способами Вам удавалось урегулировать конфликты в школе?»

Варианты ответов	Процент ответивших, %
Решал конфликт самостоятельно	31,5
Пытался не вмешивать в конфликт посторонних	27,4
Жаловался родителям, родственникам	12,9
Первым шел на примирение	11,3
Я применял силу по отношению к обидчику	8,9
Вызывали к директору/завучу	8,0
Затрудняюсь ответить	0
Всего:	100

Обратимся к полученным результатам. Для анализа практики управления конфликтами респондентам был задан следующий вопрос: «Какими способами Вам удавалось урегулировать конфликты в школе?» (табл. 1).

Важно отметить, что примерно равное количество респондентов выбрали варианты ответа «решал конфликты самостоятельно» и «пытался не вмешивать в конфликт посторонних». Данное распределение ответов говорит о возможном недоверии или боязни обращения школьников к взрослым за помощью. Однако, как отмечают участники глубинного интервью, ученики довольно часто обращаются к ним за помощью в разрешении конфликта: «*Ученики очень часто сами обращаются ко мне за помощью…»* (ж., учитель немецкого языка); *«Я, как классный руководитель, постоянно в курсе каких-либо противоречий в своем классе…»* (ж., учитель математики).

При выборе эффективного, с точки зрения респондента, способа урегулирования конфликта, мнения опрошенных разделились. Так 28,4% респондентов считают «отстаивание своей позиции и целей до конца» действенным способом, столько же процентов опрошенных выбрали в качестве действенного способа попытку найти компромисс. При этом самый конструктивный способ урегулирования конфликта (вместе с противником найти решение, удовлетворяющее всех) выбрали 22,4% опрошенных, в то время как уход от конфликта отметили 16,4%.

Также необходимо отметить, что ученики при возникновении конфликта чаще всего обращаются за помощью к родителям или родственникам (25,7%), друзьям (26,7%), одноклассникам (19,8%) и к своему классному руководителю (17,8%). Эти данные позволяют предположить, что школьники в большей степени склонны довериться и попросить помочь своих сверстников, на это указали 46,5% респондентов, что, в свою очередь, обусловливает необходимость участия школьников в качестве помощников в службе медиации.

Респондентам был задан вопрос «Как Вы считаете, обращение за помощью к третьей стороне может способствовать успешному разрешению конфликта?». Практически половина респондентов (48%) считает данный способ эффективным, 38,8% – считают неэффективным, 13,2% – затруднились ответить. По словам педагогов, им приходилось выступать в роли посредника при урегулировании конфликтной ситуации как между учениками, так и между родителями: *«Примерно один раз в неделю возникают конфликты, так скажем, выходящие за рамки школы, когда ребенок жалуется родителям и те, в свою очередь, обращаются с жалобами к учителю. Как правило, эти противоречия разрешаются при личной беседе. Мы выступаем в роли посредников, стараемся выяснить ситуацию, помочь родителям договориться…»* (ж., завуч по учебной работе); «*Нужно разобраться в ситуации. Поставить себя на место ребенка. И подумать, кто прав, а кто виноват. Но в конфликте чаще всего виноваты обе стороны…»* (ж., учитель русского языка); *«Учитель должен обладать конфликтологической компетентностью и помогать ученикам разбираться в конфликте, но при этом важно не занимать чью-то конкретную сторону и навязывать свое мнение…»* (м., учитель физической культуры).

На вопрос: «Вы знаете что-либо о службе школьной медиации?» преимущественная доля респондентов (77,9%) ответили «нет», только 13,2% знакомы с данной службой конфликторазрешения. Как отмечают участники глубинного интервью, в школе существует служба школьной медиации, но действует она не на постоянной основе: «*В нашей школе есть такая служба, есть приказ и комиссия, которая собирается в случае серьезных конфликтных ситуаций. В эту службу входят не только работники школы, но и родители и компетентные лица извне…,»* (ж., завуч по учебной работе). Однако представленная характеристика службы школьной медиации имеет ряд отличий от традиционной процедуры школьной медиации: с одной стороны, служба в школе официально зарегистрирована, но, с другой стороны, большинство школьников о ее существовании не знает.

В ходе исследования были выявлены и определенные трудности создания службы медиации на базе исследуемой школы. Это, прежде всего, отсутствие специалиста-медиатора, а также проблемы с предоставлением отдельного кабинета, с финансированием и открытием ставки. «*Для специалиста должны быть созданы определенные условия. В первую очередь – оплата труда. По бумагам медиация есть, но невозможно и сложно совмещать несколько ставок…»* (ж., завуч по воспитательной работе); *«Должна быть ставка. Эта работа должна быть оплачиваемая. Но я сомневаюсь, что в сельской школе получится открыть эту ставку…»* (ж., учитель немецкого языка). Также, по мнению учителей, немаловажным является проблемы налаживание коммуникации между участниками образовательного процесса и медиатора-куратора, плохая осведомленность о функциях службы: «*На начальном этапе трудностью может выступать – непонимание окружающими функций медиатора…»* (ж., учитель биологии и химии); *«Важно наладить коммуникацию и связь между детьми, родителями и педагогами, чтобы они могли доверять свои проблемы медиатору…»* (ж., учитель математики).

Преимущественная доля респондентов отмечают, что функционирование службы школьной медиации может помочь в конфликторазрешении участникам образовательного процесса (рис. 1). После полученной обобщенной информации о службе медиации школьники проявили интерес и стремление обратиться к медиатору при необходимости.

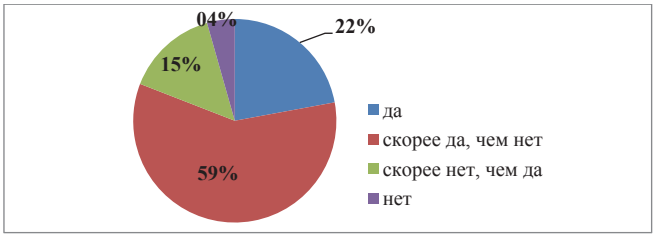


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «По Вашему мнению, способна ли служба медиации помочь в регулировании конфликтов в вашей школе?»

Педагоги, в свою очередь, утверждают, что служба школьной медиации может помочь не только в урегулировании конфликтов, но и улучшить взаимоотношения в коллективе посредством проведения процедуры восстановительной медиации: «*Нужны также и различные мероприятия на сплочение, и установление коммуникаций в классах. Особенно это касается старшеклассников, когда общение выходит на первый план. Навыки социального взаимодействия крайне важны…»* (ж., завуч по учебной работе). Как отмечают сотрудники школы, наличие данной службы способствовало не только налаживанию атмосферы в классах, но и помощи самим педагогам: «*Это было бы большой помощью учителям. Например, я бы направила детей при необходимости в кабинет медиатора, тем самым, сэкономив свое время…»* (ж., учитель математики). Учитывая тот факт, что все опрошенные учителя указали на необходимость создания службы, у многих возникали сомнения насчет актуальности ее функционирования в селе: «*Служба нужная и необходимая в данный момент. Но в городе это было бы более актуально и реально…»* (м., учитель физической культуры), *«Я считаю, что в городах данная служба более актуальна, чем в селе. По-моему, прибегать к помощи медиатора нужно только в крайних и экстренных ситуа-ция…х»* (м., учитель ОБЖ и технологии). Итак, все педагоги считают, что служба школьной медиации способна положительно отразиться на школьной среде, но у них возникают опасения о целесообразности создания службы в сельской местности. Подтверждая данное суждение, обратимся к данным табл. 2.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы отнесетесь к тому, если в вашей школе будет действовать служба медиации?

Варианты ответов	Процент ответивших, %
Считаю, что это будет полезно	60
Нейтрально к этому отнесусь	10,1
Я хотел бы помогать куратору-медиатору в разрешении и предупреждении конфликтов	7,5
Мне будет совершенно безразлично	7,5
Я непременно обращусь в службу при необходимости	6
Мне было бы интересно, т. к. это что-то новенькое для школы	4,5
Отнесусь с недоверием, т. к. привык решать свои конфликты самостоятельно	4,5
Затрудняюсь ответить	0
Всего:	100

Данное распределение ответов выявляет большую заинтересованность школьников службой. Точки зрения обучающихся совпали с оценкой учителей: «*Только положительно. Если бы даже в районе был такой специалист – это было бы просто замечательно. Я думаю, что это важно, как для детей, так и для родителей…»* (ж., учитель русского языка и литературы). Учителя полагают, что создание такой службы оказало бы лишь положительное влияние на школу и помогло всем участникам образовательного процесса справляться с конфликтами.

Однако в ходе исследования возникла дилемма, касающаяся целесообразности регулярной работы школьного медиатора. Половина экспертов считает более продуктивным наличие специалиста-медиатора с отведенным для него кабинетом, функционирующим в школе на постоянной основе. Другая же половина опрошенных педагогов полагает, что рабочее место медиатора может находиться в райцентре, а деятельность распространяться на все школы района и при необходимости медиатор сможет выезжать и посещать эти школы: *«Медиатор может быть межшкольный или окружной. Но было бы прекрасно, если бы работал такой специалист в нашей школе…»* (м., учитель физической культуры); *«Если бы медиатор работал в районном центре, было бы намного целесообразнее. Ведь очень важно при процедуре медиации, посмотреть на конфликт со стороны…»* (ж., учитель русского языка и литературы).

В ходе исследования были проанализированы стремление и готовность школьников быть вовлеченными в процедуру медиации и оказывать содействия куратору-медиатору. Исходя из частотного распределения, большая часть респондентов (61,8%), хотели бы помогать разрешать конфликты в своей школе, детям интересна данная служба, и они хотели бы попробовать выступить в роли посредника в урегулировании конфликта.

Обобщим выводы эмпирического характера. При выборе способа урегулирования конфликта школьники склонны разрешать конфликт самостоятельно, если все же это невозможно, то ученики чаще всего обращаются к своим сверстникам, что дает основания полагать необходимость привлечения старшеклассников в качестве помощников куратора-медиатора. Большинство учащихся школы не осведомлены о сущности и специфики процесса медиации, однако считают, что создание службы школьной медиации на постоянной основе способно принести пользу и благоприятно повлиять на всех участников образовательного процесса. Ученики и учителя заинтересованы в изучении основ конфликторазрешения, а также в оказании помощи медиатору-куратору в проведении процедуры медиации.

Основные методологические выводы исследования заключаются в следующем. Конфликтное взаимодействие между субъектами образовательного процесса является неотъемлемой составляющей школьной среды. Применение медиации в школьной среде является новым и перспективным направлением. Но ее организация требует адресного подхода. Методика эмпирического исследования по выявлению актуальности и потребности внедрения службы медиации в сельские школы базируется на сочетании качественного и количественного подходов, способных выявить показатели, характеризующие конфликтологическую специфику образовательной среды конкретной школы. Цель исследования достигнута, что дает основание говорить об актуальности применения данной методики исследования в других образовательных организациях как подготовительном этапе в процессе создания службы медиации.

Библиографический список

1. Афанасьева И.В., Куницына С.М. Особенности функционирования служб школьной медиации в образовательной организации. *Вестник РМАТ. Педагогические науки*. 2016; № 3: 69–72.
2. Бубнова И.С., Арганова А.Н. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде. *Психология в экономике и управлении*. 2013, № 2: 90–93.
3. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. *Психологическая наука и образование*. 2014, № 2: 26–33.
4. Глузман Ю.В. Школьная служба медиации как альтернатива разрешения конфликтов в образовательном учреждении. *Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития:* сборник научных статей Международной научно-практической конференции. 2020: 324–326.
5. Мартынова А.В. Школьная служба медиации – одно из условий создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды современной школы. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования». 2017: 140–144.
6. Андреева Н.Н. На пути создания службы медиации в сельской школе. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2017: 124–130.
7. Медведева С.А. Использование служб медиации в сельских школах: создание толерантного социума. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017; № 1: 768–773.
8. Смирнова А.М. Служба медиации в сельской школе: опыт, проблемы, перспективы. *Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий:* материалы международной научной конференции. Ярославль, 2020: 530–533.

References

1. Afanas'eva I.V., Kunicyna S.M. Osobennosti funkcionirovaniya sluzhb shkol'noj mediacii v obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik RMAT. Pedagogicheskie nauki*. 2016; № 3: 69-72.
2. Bubnova I.S., Arganova A.N. Shkol'naya mediaciya kak tehnologiya razresheniya konfliktov v podrostkovoj srede. *Psihologiya v `ekonomike i upravlenii*. 2013, № 2: 90-93.
3. Shamlikashvili C.A., Hazanova M.A. Metod «shkol'naya mediaciya» kak sposob sozdaniya bezopasnogo prostranstva i ego psihologicheskie mehanizmy. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014, № 2: 26-33.
4. Gluzman Yu.V. Shkol'naya sluzhba mediacii kak al'ternativa razresheniya konfliktov v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Kul'tura mira i nenasiliya podrastayuschego pokoleniya: rakursy interpretacii i pedagogicheskie usloviya razvitiya:* sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020: 324-326.
5. Martynova A.V. Shkol'naya sluzhba mediacii – odno iz uslovij sozdaniya psihologicheski bezopasnoj i komfortnoj obrazovatel'noj sredy sovremennoj shkoly. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: GAOU DPO «Leningradskij oblastnoj institut razvitiya obrazovaniya». 2017: 140-144.

6. Andreeva N.N. Na puti sozdaniya sluzhby mediacii v sel'skoj shkole. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: GAOU DPO «Leningradskij oblastnoj institut razvitiya obrazovaniya», 2017: 124-130.
7. Medvedeva S.A. Ispol'zovanie sluzhb mediacii v sel'skih shkolah: sozdanie tolerantnogo sociuma. Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i. 2017; № 1: 768-773.
8. Smirnova A.M. Sluzhba mediacii v sel'skoj shkole: opyt, problemy, perspektivy. *Sociokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie faktory razvitiya sub`ektov obrazovatel'nogo prostranstva sel'skih territorij:* materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Yaroslavl', 2020: 530-533.

Статья поступила в редакцию 14.07.24

УДК 37.015.2: 37.013.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-308-311

Shumakova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: alex-2a@yandex.ru*
Yashutkin V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: yshvast@yandex.ru*

FORMATION OF AN ANTHROPOCENTRIC WORLDVIEW POSITION AMONG FUTURE TEACHERS. The article studies an urgent problem of how to improve quality of domestic teacher education. The authors state the need for its further development in the context of the requirements imposed by modern global and Russian sociocultural realities. The article analyzes such basic concepts of the problem field being studied as "worldview", "worldview position" and "methodological approach". The authors substantiate the structure of the teacher's anthropocentric worldview position, which is represented by the teacher's anthropocentric value orientations, his relevant knowledge, views and beliefs, and also update and analyze the essential characteristics of anthropological, axiological, cultural, personal-activity and individual-creative approaches, as a methodological basis for the formation designated position among future teachers. The presented article is, without a doubt, relevant and timely. Its results can be used in the system of teacher education in the process of shaping the personal worldview of future teachers.

Key words: **worldview, worldview position, anthropocentric worldview position, educational paradigm, professional pedagogical education, methodological approach**

А.В. Шумакова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики и образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@yandex.ru*
В.А. Яшуткин, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yshvast@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества отечественного педагогического образования. Авторы констатируют необходимость дальнейшего его развития в контексте требований, предъявляемых современными общемировыми и российскими социокультурными реалиями. В статье анализируются такие базовые понятия, изучаемого проблемного поля, как «мировоззрение», «мировоззренческая позиция» и «методологический подход». Авторы обосновывают структуру антропоцентрической мировоззренческой позиции учителя, которая представлена антропоцентрическими ценностными ориентациями педагога, его соответствующими знаниями, взглядами и убеждениями, а также актуализируют и анализируют сущностные характеристики антропологического, аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов в качестве методологической основы формирования обозначенной позиции у будущих учителей. Представленная статья, вне всякого сомнения, является актуальной и своевременной. Ее результаты могут быть использованы в системе педагогического образования в процессе формирования мировоззрения личности у будущих учителей.

Ключевые слова: **мировоззрение, мировоззренческая позиция, антропоцентрическая мировоззренческая позиция, образовательная парадигма, профессиональное педагогическое образование, методологический подход**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы статьи обусловлена особым значением профессионального педагогического образования в современной России, так как роль учительства в воспитании подрастающего поколения россиян в существующей геополитической и социокультурной реальности невозможно переоценить. Именно современность диктует российскому обществу и государству необходимость существенного повышения качества профессиональной подготовки учителей, так как без соответствующего реформирования педагогического образования позитивное развитие многонациональной России, ее уникального культурного наследия априори является невозможным. Таким образом, современные общемировые и российские реалии обусловливают необходимость трансформации целей отечественного педагогического образования и соответствующих профессиональных требований к личности учителя.

Важное направление профессионального становления будущих педагогов обусловлено необходимостью формирования у студентов подлинного мастерства в сфере осуществления педагогического взаимодействия с учащимися, так как именно эффективность педагогического общения, его ценностно-мировоззренческая насыщенность в полной мере обеспечивает духовно-нравственное развитие личности школьников. В связи с этим одним из базовых, фундаментальных качеств учителя является антропоцентрическая мировоззренческая позиция, ориентирующая его личность на отечественные духовно-нравственные ценности и культурные традиции, исторически свойственные российскому обществу и отечественному образованию.

Цель данной статьи заключается в исследовании сущности, структуры и содержания антропоцентрической мировоззренческой позиции педагога и методологической основы ее формирования у будущих учителей.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать сущность, структуру и содержание антропоцентрической мировоззренческой позиции педагога как качества его личности;

– определить методологическую основу формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты, заключающиеся в обосновании прикладного значения базовых подходов к процессу формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей, как методологической основы обеспечения данного процесса.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования в качестве методологической основы формирования у будущих учителей антропоцентрической мировоззренческой позиции антропологического, аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методологическом обеспечении процесса формирования у будущих учителей антропоцентрической мировоззренческой позиции.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Разработка исследовательских вопросов, представленных в статье, требует рассмотрения базовых понятий, отражающих в себе соответствующее проблемной поле, а также обоснования вышеперечисленных методологических подходов к процессу формирования у будущих учителей антропоцентрической мировоззренческой позиции.

В качестве базовых для нашего исследования выступили такие понятия, как «мировоззрение», «мировоззренческая позиция» и «методологический подход». Рассмотрим их.

Категория мировоззрения является междисциплинарной, и в науке в настоящее время нет ее единого понимания. Так, в философском аспекте мировоззрение трактуется в качестве системы наиболее обобщенных взглядов человека на объективный мир, на отдельные события в этом мире и на собственное место в нем, а также его (человека) интеллектуального и эмоционального отношения к убеждениям и идеалам, имеющих социальную значимость и определенное распространение в обществе и культуре [1]. В психологии понимание феномена мировоззрения имеет определенную специфику, так как рассматривается в виде формы индивидуального сознания, имеющего особенности, обусловленные возрастными, индивидуальными и др. различиями [2].

Так, А.Г. Спиркин трактует мировоззрение как в предельной степени обобщенные, упорядоченные взгляды человека на объективный природный и соци-

окультурный мир, свое место в этом мире, а также социально обусловленные жизненные позиции людей, их убеждения, социально-политические, нравственные и эстетические идеалы, принципы познания действительности и оценки материальной и духовной реальности [3].

Близких позиций в понимании сущности мировоззрения придерживаются А.Л. Журавлев и Д.А. Китова. Авторы трактуют данный феномен в качестве системы обобщенных взглядов и представлений об объективном мире, а также убеждений и идеалов людей, которые обусловливают их теоретическое, практическое и оценочное отношение к окружающей действительности, способы осознания этой действительности и своего места в ней [4].

Г.Е. Залесский подчеркивает ценностный характер феномена мировоззрения, выделяя его глубинные характеристики через взаимосвязь интериоризированных мировоззренческих знаний с базовыми личностными образованиями: потребностями, идеалами, ценностными ориентациями человека [5].

Актуальным вопросом при изучении сущностных характеристик явления мировоззрения является вопрос определения его структуры. Традиционно авторы (с некоторыми расхождениями) выделяют в структуре мировоззрения личности ценностные ориентации, мировоззренческие знания, взгляды и убеждения [5].

Обратимся к понятию «мировоззренческая позиция». Обозначенную позицию исследователи трактуют в качестве общего понимания мира, человека, общества и ценностного отношения к ним, определяющего социально-политическую, философскую, атеистическую или религиозную, нравственную, эстетическую и научно-теоретическую ориентацию человека [4].

Г.В. Позизейко связывает мировоззренческую позицию с соответствующей культурой личности. Автор отмечает, что «индивидуальная культура мировоззрения личности обладает фундаментальным, целостным, универсальным и интегративным характером. Нравственно-духовной детерминантой в её психической структуре является ценностный центр, который обусловливает сущность мировосприятия и содержание миропонимания человека в процессе собственной жизнедеятельности. Именно на этой, культурно-ценностной основе, формируется мировоззренческая позиция личности, отражающая в себе глубинную суть взглядов и убеждений человека, его общественных устремлений и мировоззренческих ориентиров в отношении к социуму, другим людям и самому себе. При этом антропоцентричность мировоззренческой позиции измеряется отношением личности к другому человеку как к безусловной ценности, как к субъекту и автору собственного творческого саморазвития» [6, с. 11].

Обратимся теперь к структуре антропоцентрической мировоззренческой позиции учителя. Представим обозначенную структуру и содержание соответствующих компонентов в приведенной ниже табл. 1.

Эффективность формирования обозначенной мировоззренческой позиции у будущих учителей во многом обусловлена определенным смещением методологических акцентов при организации и осуществлении образовательного процесса в высшей педагогической школе по шкале от «знаниецентризма» к «человекоцентризму». А это предполагает постепенную трансформацию доминирующей в настоящее время образовательной парадигмы педагогического образования. Традиционная репродуктивно-знаниевая модель профессиональной подготовки будущих учителей в настоящее время уже не способствует качественному развитию отечественной культуры. Поэтому в новой социокультурной и образовательной реальности вполне очевидна актуальность и перспективность антропоцентрированной модели педагогического образования как общественной детерминанты, обеспечивающей неразрывную связь времен и должное равновесие между личностью и обществом, человеком и природой. Исходя из этого, восстановление нарушенного баланса между человеком и социокультурным, природным миром напрямую зависит от антропологической (антропоцентрической) образовательной парадигмы с ее аксиологическими ориентирами на развитие сущностных сил целостной личности будущего учителя во всей многообразной палитре ее связей с собственным внутренним, а также внешним социокультурным и природным миром [7; 8].

Антропоцентрированная парадигмальная модель отечественного педагогического образования конкретизируется в методологических подходах к организации и осуществлению профессиональной подготовки будущих учителей. Рассмотрим эти подходы. Базовым в нашем исследовании выступает антропологический подход.

Обратимся к его рассмотрению, так как современные исследователи определяют антропологическое знание в качестве фундаментального ядра профессиональной компетентности педагога. Именно обозначенное знание, по мнению отечественных авторов, во-первых, структурирует цели, задачи, содержание, технологии образования в определенную антропоцентрическую целостность, а во-вторых, создает необходимые условия для осознанного использования личностно ориентированных педагогических технологий на основе доминирования субъектно-смыслового стиля педагогической деятельности учителя над информационным. Необходимо отметить, что антропологический подход в своем методологическом значении обладает особой актуальностью в рамках современной парадигмы педагогического образования, так как антропоориентированное познание всегда направлено на развитие индивидуальности человека, обращено к его духовному бытию, к его личностным ценностям и смыслам жизни [9].

Ориентируясь на исследования отечественных авторов, актуализируем наиболее общие функциональные стороны антропологического подхода к профессиональному педагогическому образованию в его методологическом значении:

– концентрирует внимание на личности будущего учителя как базовой ценности, цели воспитания и обучения, целостности с выходом на структуру личности и соотношения отдельных сторон ее профессионального развития;

– ориентирует на необходимость учитывать особенности личности студента, его духовного развития в образовательной системе педагогического вуза;

– актуализирует проблемы развития будущего учителя с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;

– способствует реализации гуманистической направленности педагогического знания;

– акцентирует внимание на значимости диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса, представленного в образовательной системе педагогического вуза [9; 10].

Рассмотрим основные параметры формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей в проекции антропологического подхода (табл. 2).

Антропологический подход составляет базовый фундамент методологической основы обозначенного процесса. Между тем ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики педагогического процесса, в связи с этим в каждом конкретном случае обычно реализуется их некоторая совокупность [10]. Исходя из этого, антропологический подход конкретизируется в следующих методологических подходах частного характера (табл. 3):

Таблица 1

Структура антропоцентрической мировоззренческой позиции учителя

Компоненты антропоцентрической мировоззренческой позиции учителя	Характеристика компонентов антропоцентрической мировоззренческой позиции учителя
Антропоцентрические ценностные ориентации	Антропоцентрические ценностные ориентации представляют собой относительно устойчивые избирательные отношения личности к системе соответствующих духовно-нравственных идеалов, рассматриваемых в виде базовых целей общественного поведения и профессиональной деятельности в собственной жизни. В ценностных ориентациях учителя интегрируется весь жизненный опыт, накопленный в процессе собственного личностного и профессионального становления, обусловливающий его взаимодействие со школьниками, с их родителями, с коллегами и отношение к самому себе на основе духовно-нравственных идеалов. Обозначенные ценностные ориентации образуют важнейший компонент личностной структуры педагога. Развитые антропоцентрические ценностные ориентации являются признаком социальной и профессиональной зрелости учителя
Антропоцентрические знания	Сумма знаний, накопленных историческим опытом, культурой и наукой, систематизирующих и обобщающих результаты познания педагогом мира человека, мира социума, мира культуры и мира профессии. Данные знания порождают индивидуальный стиль антропоцентрического мышления учителя
Антропоцентрические взгляды	Личностная принципиальная позиция учителя, его точка зрения, мнение по вопросам и проблемам антропологического характера, возникающим в процессе профессиональной педагогической деятельности
Антропоцентрические убеждения	Антропоцентрические убеждения учителя – это устойчивая система мнений и взглядов на профессиональные проблемы антропологического характера, а также способы их решения, сформировавшаяся у педагога на основе жизненного и профессионального опыта и определяющая то, как учитель относится к детям, их родителям, коллегам и самому себе, как воспринимает различные профессиональные ситуации и как реагирует на них. Антропоцентрические убеждения учителя можно считать ключевым элементом его мировоззренческой позиции. Они оказывают решающее влияние на то, как педагог воспринимает социокультурный мир и мир собственной профессии, какие причинно-следственные связи он замечает и какие личностные и профессиональные решения принимает

Таблица 2

Содержательный и технологический параметры формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей в проекции антропологического подхода

Содержательный параметр	
Содержание формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей в проекции антропологического подхода	Антропологическое содержание психолого-педагогических дисциплин, определяющее разностороннее отношение к личности школьника с позиции будущего педагога. В качестве субъектной сущности педагогических отношений актуализируется детско-взрослая событийность как пространство жизнедеятельности ученика. Педагогическая сверхзадача для будущего педагога состоит в необходимости создания условий для полноценного развития личности школьника
Технологический параметр	
Позиции, функции, стиль руководства преподавателя	Особенная личностно ориентированная позиция преподавателя как руководителя образовательным процессом. По отношению к студентам он должен выполнять функцию тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. В педагогических отношениях со студентами доминируют организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности и др. Стиль педагогического общения – демократический, поощряющий. При таких условиях будущие учителя в образовательном процессе занимают субъектную позицию. Позицию творческого саморазвития своей личности как будущих профессионалов

Таблица 3

Система методологических подходов к процессу формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей

Методологический подход	Характеристика методологического подхода
Аксиологический подход	В целом применение аксиологического подхода в качестве методологической основы процесса формирования антропоцентрической мировоззренческой позиции у будущих учителей позволяет решить следующие наиболее общие фундаментальные задачи: – структурировать систему гуманистических ценностных идеалов в контексте дихотомии таких категорий и понятий, как добро – зло, свобода – несвобода, ответственность – безответственность, альтруизм – эгоизм и др. Наделить данную систему идеалов нормативным потенциалом при оценке качества педагогических отношений в системе «преподаватель – студент»; – использовать систему обозначенных идеалов в качестве эталона при оценке личностных качеств будущих учителей, а также в качестве фундаментального целевого ориентира при формировании у них должной антропоориентированной педагогической культуры
Культурологический подход	Культурологический подход актуализирует аспект общекультурного развития личности будущих учителей. Культурное развитие студентов педагогического вуза должно опираться на создание таких условий, которые способствовали бы полному раскрытию в нем их самобытности и индивидуальности. Культура в своем объективном значении является жизненно необходимой средой, вне которой невозможно развитие личности студента. При этом будущий учитель является не только объектом культуры, но и представляет собой активное субъектное, творческое начало, постоянно обогащающее свой субъективный и внешний объективный культурный мир. В этом аспекте культура обусловливается и детерминируется творчески преобразующей деятельностью и в этом плане рассматривает студента в качестве активно-творческого, а не только приспосабливающегося к культурной среде индивида
Личностно-деятельностный подход	Задает определенные научно-нормативные основы эффективного развития личности студента в образовательном процессе педагогического вуза. В контексте обозначенного подхода личность студента трактуется как особое человеческое образование, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной учебной деятельности и общения. Социокультурная среда трактуется не в качестве простого фактора, непосредственно определяющего поведение студента, а в качестве источника, питающего творческое развитие его личности. Будучи ведущим условием осуществления учебной деятельности, социокультурная среда несет те общественные нормы, ценности, роли, с которыми сталкиваются субъекты образовательного процесса. В этом плане подлинными основаниями и движущей силой развития личности будущего учителя как субъекта образовательного процесса выступают совместная учебная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности будущего педагога в социальном мире, приобщение его к гуманитарной культуре
Индивидуально-творческий подход	Данный подход детерминирует отношение в рамках образовательного процесса к будущему учителю в контексте основных признаков индивидуальности: целостности, обособленности, неповторимости, автономности, наличия внутреннего «Я», стремления к творчеству. При этом обозначенный подход предполагает оптимальное сочетание в образовательном процессе адаптивной и преобразующей активности будущих педагогов в рамках репродуктивной и продуктивной учебной деятельности

Обсуждение полученных результатов анализа исследовательской проблемы позволило сформулировать следующий общий вывод: современная геополитическая и социокультурная ситуация диктует российскому обществу и государству необходимость повышения качества профессиональной подготовки учителей, при этом одним из базовых, фундаментальных качеств учителя является антропоцентрическая мировоззренческая позиция, ориентирующая личность педагога в процессе осуществления профессиональной деятельности на отечественные духовно-нравственные ценности и культурные традиции, исторически свойственные российскому обществу и отечественному образованию. В качестве базовых выступили такие понятия нашего исследования, как «мировоззрение», «мировоззренческая позиция» и «методологический подход». При этом мировоззренческая позиция является квинтэссенцией мировоззрения личности и структурирована антропоцентрическими ценностными ориентациями, соответствующими знаниями, взглядами и убеждениями личности учителя. Эффективность формирования обозначенной мировоззренческой позиции у будущих учителей во многом обусловлена системой методологических подходов к организации и осуществлению образовательного процесса. В качестве таковых нами были актуализированы антропологический, аксиологический, культурологический, личностно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы.

Библиографический список

1. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. *Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ.* Москва: Политиздат, 1985.
2. Арутюнян М.Н. *Мировоззрение: онтологический и методологический подходы.* Автореферат диссертации … доктора философских наук. Москва, 2006.
3. Спиркин А.Г. *Сознание и самосознание.* Москва: Политиздат, 1972.
4. Журавлев А.Д., Китова Д.А. Мировоззрение как психологический феномен в обыденном представлении россиян. *Психологический журнал.* 2021; Т. 42, № 4: 106–117.
5. Залесский Г.Е. *Психология мировоззрения и убеждений личности*. Москва: Издательство МГУ, 1994.
6. Позизейко Г.В. *Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Брянск, 2002.
7. *Развитие образования в новых экономических условиях: от идеи до практики:* сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Нижний Тагил: Издательство ГАПОУ СО «Нижнетагильский техникум металлообрабатывающих производств и сервиса, 2020.
8. Косарецкий С.Г., Баранников К.А., Беликов А.А. и др. *Российская школа: начало XXI века.* Москва: Издательский Дом Высшей школы экономики, 2019.
9. Фирсова А.Е. Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования. *Философия образования*. 2013; № 3 (48): 147–156.
10. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развитие педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь: Издательство СКСИ, 2006.

References

1. Gusev S.S., Tul'chinskij G.L. *Problema ponimaniya v filosofii: filosofsko-gnoseologicheskij analiz.* Moskva: Politizdat, 1985.
2. Arutyunyan M.N. *Mirovozzrenie: ontologicheskij i metodologicheskij podhody.* Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Moskva, 2006.
3. Spirkin A.G. *Soznanie i samosoznanie*. Moskva: Politizdat, 1972.
4. Zhuravlev A.D., Kitova D.A. Mirovozzrenie kak psihologicheskij fenomen v obydennom predstavlenii rossiyan. *Psihologicheskij zhurnal*. 2021; T. 42, № 4: 106-117.
5. Zalesskij G.E. *Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1994.
6. Pozizejko G.V. *Stanovlenie mirovozzrencheskoj kul'tury lichnosti v usloviyah professional'nogo obrazovaniya v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2002.
7. *Razvitie obrazovaniya v novyh `ekonomicheskih usloviyah: ot idei do praktiki:* sbornik nauchnyh statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Nizhnij Tagil: Izdatel'stvo GAPOU SO «Nizhnetagil'skij tehnikum metalloobrabatyvayuschih proizvodstv i servisa, 2020.
8. Kosareckij S.G., Barannikov K.A., Belikov A.A. i dr. *Rossijskaya shkola: nachalo XXI veka.* Moskva: Izdatel'skij Dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
9. Firsova A.E. Principy antropologicheskogo podhoda v teorii i praktike sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. 2013; № 3 (48): 147-156.
10. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitie pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo SKSI, 2006.

Статья поступила в реакцию 04.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-311-313

Schekoldina A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
Popova O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*

THE ROLE OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL FIELD" IN BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS-BLOGGERS. With the development of information and communication technologies and the increasing cybersocialization of society, the need for training specialists in the field of educational blogging is increasing. In this article, the researchers consider the place and role of the discipline "Foreign language in the pedagogical field" in building professional competencies of a teacher-blogger. To this end, the authors carry out an analysis of linguodidactic literature and give definitions of such concepts as a blog, an educational blog, and a teacher-blogger. Based on the analysis, the work proposes the authors' own algorithm for working with the first year master's students in foreign language classes. This algorithm assumes the use of exercises in different modes of work (individual, pair, group) in the learning process with the view of developing all types of speech activity among students. At the same time, special attention is paid to the skills of reading, writing and speaking, which are meant as most professionally significant for future blogging teachers. The content of the exercises is directly related to future professional activities of master's graduates in this field of training and helps to increase the level of knowledge about the educational potential of blogging. During the survey, the students highly appreciated the role of the discipline "Foreign language in the pedagogical field" in the development of professional competencies of a teacher-blogger.

Key words: **blog, educational blogging, teacher-blogger, professional competence, learning technology, foreign language in pedagogical field**

А.В. Щеколдина*, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
О.Ю. Попова*, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ-БЛОГЕРОВ

С развитием инфокоммуникационных технологий и все большей киберсоциализацией общества возрастает потребность в подготовке специалистов в области образовательного блогинга. В данной статье нами предпринята попытка рассмотреть место и роль дисциплины «Иностранный язык в педагогической сфере» в формировании профессиональных компетенций педагога-блогера. С этой целью был проведен анализ лингводидактической литературы и даны определения таким понятиям, как *блог, образовательный блог, педагог-блогер*. Это позволило нам разработать собственную технологию проведения занятий по иностранному языку со студентами первого курса магистратуры. Данный алгоритм предполагает использование в процессе обучения упражнений в разных режимах работы (индивидуальном, парном, групповом) с целью развития у студентов всех видов речевой деятельности. При этом особое внимание уделено навыкам чтения, письма и говорения, которые, на наш взгляд, наиболее профессионально значимы для будущих педагогов-блогеров. Содержательное наполнение упражнений имеет непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности выпускников магистратуры данного направления подготовки и способствует повышению уровня знаний об образовательном потенциале блогинга. Во время анкетирования студенты дали высокую оценку роли дисциплины «Иностранный язык в педагогической сфере» в развитии профессиональных компетенций педагога-блогера.

Ключевые слова: **блог, образовательный блогинг, педагог-блогер, профессиональная компетенция, технология обучения, иностранный язык в педагогической сфере**

Актуальность данного исследования обусловлена появлением совершенно нового тренда в педагогическом образовании магистров, а именно – обучение образовательному блогингу. Это связано, прежде всего, с проникновением сетевых сообществ в различные социальные сферы, в том числе и в сферу образования. Образовательный блогинг является наиболее распространенной формой взаимодействия в сетях участников педагогического процесса, которая дает возможность обсуждать профессиональную тематику, обмениваться мнениями и профессиональной информацией, продвигать свои идеи и наработки, а также получать их оценку от экспертного сообщества.

Отвечая на социальный заказ общества в 2023 году, Волгоградский государственный университет ввел в программу подготовки магистров направление 44.04.01 Педагогическое образование (профиль Образовательный блогинг).

Цель нашего исследования – определить роль и место дисциплины «Иностранный язык в педагогической сфере» в подготовке будущих педагогов-блогеров, а также ее значимость в развитии профессиональных компетенций.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

– дать определение основным понятиям, связанным со сферой блогинга, в том числе педагогического;

– рассмотреть технологию обучения студентов-магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Образовательный блогинг») иностранному языку;

– предложить методические рекомендации по организации работы с магистрантами данного направления подготовки на занятиях по иностранному языку.

Научная новизна данного исследования состоит в обосновании роли предмета «Иностранный язык в педагогической сфере» в развитии профессиональных компетенций педагогов-блогеров.

Теоретической базой нашего исследования послужили работы российских ученых, описывающих лингводидактический потенциал и особенности использования блог-технологий в обучении иностранным языкам.

При проведении исследования и определении роли дисциплины «Иностранный язык в педагогической сфере» в формировании профессиональных компетенций педагогов-блогеров мы использовали следующие методы: анализ лингводидактической литературы по рассматриваемой проблеме, наблюдение, беседа, анкетирование, обобщение личного опыта.

Практическая значимость нашего исследования определяется разработкой комплекса упражнений и заданий, направленных на развитие профессиональных компетенций выпускников данного направления подготовки, который может быть использован преподавателями высшей школы в их педагогической деятельности.

Представляется, что подготовка будущих педагогов-блогеров предполагает наличие у выпускников магистратуры профессиональных компетенций как педагога, так и журналиста. Не последнюю роль в формировании данных компетенций играет дисциплина «Иностранный язык в педагогической сфере», поскольку, согласно рабочей программе, целью изучения данной дисциплины является формирование компетенции УК-4 (Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия). Успешное овладение данной компетенцией требует от студентов хорошего знания русского и иностранного языков, сформированности навыков осуществления коммуникации с опорой на информационно-коммуникационные технологии. Среди наиболее значимых умений выпускников данного направления подготовки можно назвать умения создавать академические и профессиональные тексты на иностранном языке,

представлять результаты научно-исследовательской деятельности, участвовать в публичных мероприятиях и дискуссиях на иностранном языке, применять ИКТ.

Другими словами, педагог-блогер должен иметь определенный опыт работы в сфере образования; уметь создавать качественный аудио-, видео- и текстовый контент и распространять его в социальных сетях, мессенджерах, видеохостингах и на других онлайн-платформах; владеть коммуникативными навыками.

Для понимания роли иностранного языка в развитии профессиональных навыков и умений будущих педагогов-блогеров необходимо определиться с такими понятиями, как «блог», «образовательный блог», «педагог-блогер».

Блог – это тип регулярно обновляемых веб-сайтов, которые предоставляют информацию по определенной теме. Слово *блог* представляет собой объединенную версию английских слов *web* и *log,* что в переводе с английского означает *сетевой журнал.* Таким образом, становится понятно, что блог – это своего рода интернет-журнал событий, которые записываются в хронологической последовательности и доступны для чтения большому количеству людей, которые могут не только ознакомиться с информацией, но и прокомментировать ее, выразить свое личное отношение к затронутой проблеме или вступить в полемику с автором.

Тематическая направленность блогов достаточно обширна и затрагивает различные сферы человеческой жизни, такие как политика, экономика, спорт, медицина, мода, культура, путешествия, кулинария, музыка и т. д. Сфера образования не является исключением. В последнее время доля обучающего контента стремительно увеличивается, и образовательные блоги все чаще используются на занятиях, позволяя педагогам сделать процесс обучения более интересным. Об этом свидетельствуют многочисленные статьи современных ученых (Березина Е.М., Баскова Е.В., Сысоев П.В., Меркулова Н.В., Бабкина Т.Н., Оношко В.Н., Павельева Т.Ю., Киракосян В.А., Ефремов М.А., Мещерякова Е.В., Исаева И.С., Дворовенко Н.Н., Толстых А.А., Кузнецова Е.Д., Поддубный С.С. и др.).

Однако следует заметить, что современные исследователи по-разному трактуют понятие «образовательный блог». Так, А.А. Толстых, Е.Д. Кузнецова, С.С. Поддубный предлагают называть образовательным блогом только тот блог, который написан человеком, имеющим отношение к сфере образования, т. е. педагогом [1]. Е.М. Березина и Е.В. Баскова придерживаются более широкого взгляда и считают, что автором образовательного блога может быть не только педагог, но и представитель любой другой профессии, который хочет поделиться экспертными знаниями в своей сфере деятельности [2]. Н.Н. Дворовенко термином «образовательный» обозначает блог, который по своему содержанию, функциям и принадлежности относится к широкому кругу мероприятий, направленных на поддержку образовательной деятельности обучающихся разного уровня в основном, дополнительном и неформальном образовании, и выполняет при этом когнитивную функцию [3].

В результате анализа лингводидактической литературы мы приходим к выводу, что наиболее полно понятие образовательного блога раскрывает определение, предложенное Е.В. Мещеряковой и И.С. Исаевой. По их мнению, образовательный блог (*англ.* edublog) – это «веб-страница, где педагог для достижения образовательной цели размещает авторские обучающие и контекстные материалы по определенному предмету в обратном хронологическом порядке, а также ссылки на обучающие материалы других авторов; а сам процесс обучения ведется в сотрудничестве; наблюдается облегчение рефлексии в процессе обучения» [4]. Благодаря использованию данных материалов в процессе обучения повышается эффективность взаимодействия педагога и учащихся, а сам процесс обучения становится более интересным и нестандартным, что в конечном итоге способствует повышению мотивации обучающихся и усиливает их заинтересованность в предмете.

Учитель, который активно использует социальные сети и другие онлайн-платформы для распространения своих знаний и опыта в области образования, а также для улучшения качества образования, называется педагогом-блогером.

Опираясь на проведенный анализ лингводидактической литературы, мы разработали технологию обучения студентов-магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Образовательный блогинг»). Вслед за такими методистами, как Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, Н.Б. Назарова, О.Л. Мохова, под технологией мы понимаем методически обоснованный набор приемов и упражнений, используемых в определенной последовательности и способствующих достижению поставленной цели при обучении иностранному языку [5; 6].

В процессе обучения задействованы все виды речевой деятельности, однако особый упор делается на развитие навыков чтения, письма и говорения.

На начальном этапе обучения чтению необходимо определить тематику текстов, дающих возможность студентам получить первичную информацию, связанную с их будущей профессиональной деятельностью педагога-блогера. Представляется, что наиболее актуальными являются следующие темы:

- What is Blogging?
- Blogging Culture,
- Blogging Statistics,
- Blog Writing and Reading Habits,
- Types of Blogs,
- How to Start a Blog?
- Skills in Blogging,
- Pros and Cons of Blogging,
- Blogging vs Traditional Websites,
- Educational Blogging,
- Benefits of Blogging in Education,
- Ten Best Educational Blogs.

При работе с текстами данной тематики следует обратить внимание на упражнения, направленные на усвоение терминологической лексики по теме «Блогинг». Это могут быть упражнения на соотнесение терминов с дефинициями, подстановку терминов, заполнение пропусков в тексте, перевод предложений с использованием новой лексики и составление собственных предложений. Данные упражнения подготавливают студентов к адекватному пониманию содержания предложенных текстов.

Дальнейшая работа над текстами предполагает ответы на вопросы, задания по типу «True/False», составление ментальной карты, связанной с текстом, пересказ текста.

В качестве примера одного из заданий к тексту “What is Blogging?” можно привести следующее упражнение:

Decide whether the following statements are true or false. Correct the false ones.

1. Blogging is a way for people to share their thoughts and ideas with others.
2. Blogging is only done on social media platforms.
3. Blog posts can only be written in a formal style.
4. Blogging can help you build a community of like-minded individuals.
5. Blogging can’t help you develop your writing skills.
6. Blogging can help you establish yourself as an authority in your field.
7. One of the biggest challenges of blogging is finding the motivation to create content.

Предполагается, что содержательное наполнение данного задания расширит знания студентов о сути блогинга и его роли в социальной коммуникации.

На завершающем этапе работы с текстом представляется логичным предложить студентам принять участие в дискуссии по его проблематике, поскольку коммуникационная компетенция является неотъемлемой частью профессиональных компетенций педагогов-блогеров, которая предполагает обмен мнениями между различными пользователями, что в конечном итоге способствует продвижению образовательных технологий.

Ниже представлен ряд дискуссионных тем, которые могут быть предложены магистрантам на занятиях по иностранному языку:

1. Do you think anyone can be a successful blogger or does it require certain skills?
2. Is making money one of the main reasons for starting a blog?
3. Discuss the factors which make a blog post interesting and engaging to read.

На наш взгляд, тематика дискуссий должна помочь студентам осознать цели и задачи их будущей профессиональной деятельности и значение блогинга для их самореализации и саморазвития.

Другим важным направлением работы со студентами-магистрантами является развитие навыков письма. По мнению Никитина М.В., язык текстов блогеров представляет собой новый формат письменно-речевой практики, характеризующийся эмоциональной насыщенностью, актуальностью, яркостью и потому обладающий более высокой степенью эффективности. Благодаря этому виртуальный текст лидера сетевого сообщества может оказать существенное воздействие на широкую аудиторию и повлиять на реальные события [7].

С целью развития у студентов навыков создания такого рода текстов можно предложить следующие задания:

– Напишите сочинение, опираясь на содержание прочитанного текста, сделав его более эмоциональным.

– Напишите письмо-ответ автору текста/статьи, соблюдая этические нормы блогосферы.

– Напишите свой пост на одну из предложенных тем.

Например, по теме “Types of Blogs” студентам были даны следующие темы сочинений:

1. The benefits of using blogging as a tool for self-reflection and personal growth.
2. How travel blogging has allowed me to explore new places and connect with people from all over the world.
3. The impact of food blogging on my relationship with cooking and eating.
4. Some people believe that blogs have replaced traditional journalism. To what extent do you agree or disagree with this opinion?
5. With the rise of influencer culture, some argue that blogging has become more about promoting products than sharing authentic content. Is this a positive or negative development?
6. Personal blogs often include details about the author’s life that may be considered private. Should there be limits to what bloggers can share online?
7. The internet has made it easier for anyone to start a blog and share their opinions with the world. Is this democratization of media a positive or negative development?

При написании сочинений студенты должны опираться на предыдущий языковой, речевой и социальный опыт, выражая свое личное отношение к фактам и событиям в яркой и эмоциональной форме.

Подразумевается, что при выполнении задания «Напишите письмо-ответ автору статьи» студенты будут высказывать свое мнение по проблеме, затрону-

той в тексте. Так, при работе с текстом “Skills in Blogging” студенты могут написать письмо автору статьи, высказывая свое мнение о необходимости наличия у профессионального блогера тех или иных навыков.

На заключительном этапе магистрантам предлагается разработать проект авторского блога. Студенты разбиваются на группы по 3–4 человека и в ходе совместного обсуждения выбирают платформу для ведения блога («ВКонтакте», LiveJournal, Blogger, WordPress, Medium, «Дзен» и др.), придумывают рабочее название своего блога, его концепцию, цели и задачи, описывают портрет предполагаемой аудитории, определяют тематику и формат контента, а также частоту обновлений. В завершении работы над проектом блога студенты продумывают тематику первых трех постов и презентуют свой проект аудитории, которая должна выбрать лучший проект, отвечая на вопрос «Стали бы вы подписчиками данного блога?». Выполняя предложенное задание, студенты должны, прежде всего, стремиться к тому, чтобы сделать свой блог полезным для общества, а не создавать его как «блог ради блога, контент ради контента».

Помимо аудиторных занятий рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в педагогической сфере» предусматривает значительное количество часов самостоятельной работы. Для выполнения данного вида работы студентам предлагается подготовить доклады и презентации по следующим темам:

1. Professional blogs.
2. What is a vlog?
3. Successful bloggers.
4. Why teachers and students should blog?
5. Teaching with blogs.
6. Exploring educational use of blogs in the USA.
7. Top 10 educational blog sites for teachers and students.

Для оценки результатов работы в конце обучения студентам была предложена анкета с целью выявления роли предмета «Иностранный язык в педагогической сфере» в формировании профессиональных компетенций педагога-блогера. Все студенты дали однозначный ответ, что данная дисциплина способствует не только развитию компетенций педагога, но и обогащает знаниями о сущности блогинга и технологии использования блога в образовательном процессе. Абсолютное большинство магистрантов подчеркнуло, что, наряду с дисциплиной «Основы интернет-журналистики и блогинга», занятия по иностранному языку дали им возможность получить практический опыт создания своего авторского блога.

Анализируя результаты проведенной работы по подготовке будущих педагогов-блогеров, мы приходим к выводу, что использование разработанной нами технологии обучения позволяет приобщить выпускников к мировым достижениям в сфере блогинга, повысить уровень профессиональной компетенции, увеличивая тем самым шансы на трудоустройство и возможность вступить в иноязычное профессиональное общение с широким кругом коллег, владеющих английским языком.

Кроме того, необходимо отметить, что использование предлагаемых нами упражнений, выполняемых в разных режимах (индивидуальном, парном, групповом), способствует реализации таких важных в профессиональном плане качеств личности, как логическое мышление, креативность, коммуникативность, толерантность, умение аргументировать свою точку зрения и др.

Библиографический список

1. Толстых А.А., Кузнецова Е.Д., Поддубный С.С. Виды и особенности использования образовательных блогов. *Территория науки.* 2017; № 6: 23–28.
2. Березина Е.М., Баскова Е.В. Особенности и свойства образовательных блогов (на примере США). *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика.* 2019; Выпуск 1 (3): 195–202.
3. Дворовенко Н.Н. Образовательные блоги: моделирование, классификация, рейтинг. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество.* 2021; № 1: 3–16.
4. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 4.
5. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному.* Москва: Русский язык, 2018.
6. Назарова Н.Б., Мохова О.Л. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам. *Современные проблемы науки и образования.* 2016; № 3.
7. Никитин М.В. О стратегии подготовки блогеров сетевого профессионального образования в СПО: миссия, ценности, программы. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2017; № 4: 52–57.

References

1. Tolstyh A.A., Kuznecova E.D., Poddubnyj S.S. Vidy i osobennosti ispol’zovaniya obrazovatel’nyh blogov. *Territoriya nauki.* 2017; № 6: 23-28.
2. Berezina E.M., Baskova E.V. Osobennosti i svojstva obrazovatel’nyh blogov (na primere SShA). *Social’nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika.* 2019; Vypusk 1 (3): 195-202.
3. Dvorovenko N.N. Obrazovatel’nye blogi: modelirovanie, klassifikaciya, rejting. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost’. Obschestvo.* 2021; № 1: 3-16.
4. Mescheryakova E.V., Isaeva I.S. Lingvodidakticheskij potencial bloga v obuchenii anglijskomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 4.
5. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V., Schukin A.N. *Metody i tehnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu.* Moskva: Russkij yazyk, 2018.
6. Nazarova N.B., Mohova O.L. Novye informacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2016; № 3.
7. Nikitin M.V. O strategii podgotovki blogerov setevogo professional’nogo obrazovaniya v SPO: missiya, cennosti, programmy. *Professional’noe obrazovanie i rynok truda.* 2017; № 4: 52-57.

Статья поступила в редакцию 15.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-313-316

Alieva E.M., *Cand. of Sciences (Philology), CMK of Social and General Education Disciplines 1, Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

Mugidova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*

Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

FORMATION OF PHILOLOGICAL COMPETENCE BASED ON INTERNET RESOURCES: INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE. The article presents a module of methodological support, aimed at increasing effectiveness of the educational process in the context of digitalization of scientific texts. The relevance of the study is due to the special role of the educational process in the life of a modern teacher, focused on the principles of system knowledge of the Internet. The tasks of the educational process stimulating the formation of philological competence have been allocated. The article identifies changes of personal and activity approach, allowing to identify, on the one hand, supporting syntax constructions for creation of secondary texts, on the other hand, to update the textual competence of the teacher-philologist. The article considers substantiation of educational route, which allows to identify principles of combination of digital and humanitarian knowledge of the teacher-philologist. The article draws conclusions about specificity of creation of secondary texts, confirming reliability of use of optimal combination of digital and humanitarian technologies.

Key words: **organization of teacher’s independent work, selection criteria, educational route, formation of knowledge of communicative competence, selection of texts from the Internet resources**

Э.М. Алиева, *канд. филол. наук, ЦМК общественных и общеобразовательных дисциплин 1, ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова», г. Махачкала, E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

М.И. Мугидова*, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*

А.С. Исаева*, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Статья посвящена описанию модуля методической поддержки, направленного на повышение эффективности образовательного процесса в условиях цифровизации текстов. Актуальность исследования обусловлена особой ролью образовательного процесса в жизни современного преподавателя, ориентирующегося на принципы гуманитарных технологий в сети Интернет. Выделены задачи использования цифровых и гуманитарных технологий, стимулирующие формирование филологической компетентности преподавателя-филолога. Определены изменения личностно-деятельностного подхода, позволяющие отличить, с одной стороны, опорные синтаксические конструкции для создания вторичных текстов, с другой, актуализировать текстовую компетентность преподавателя-филолога. Рассмотрено обоснование образовательного маршрута, подтверждающее соотношение цифровых и гуманитарных знаний при анализе текстов. Сделаны выводы о теоретических подходах анализа текстов, выявляющие эффективное использование цифровых и гуманитарных технологий.

Ключевые слова: **организация самостоятельной работы преподавателя, критерии отбора текстов, образовательный маршрут, формирование знаний коммуникативной компетентности, отбор текстов из интернет-ресурсов**

В настоящее время в образовательной деятельности преимущество использования интернет-ресурсов актуализировалось и вышло за рамки жанровой профессиональной компетентности. Обнаруженный дефицит компетенций констатируется как факт развития информационных технологий в гуманитарной науке [1, с. 27]. Парадигма профессиональной компетентности и культура формирования новых информационных знаний в образовательной деятельности характеризуется уровнем интеграции предметных сфер, с помощью которых появляется возможность работать с электронными библиотеками и сайтами, изучать литературные источники по различным отраслям. Интеграция разных предметных сфер рассматривается не просто как модифицированная модель формирования профессиональной филологической компетентности, а как организация самостоятельной работы преподавателя и необходимое условие приобщения к ценностям цифровой культуры [1, с. 33]. Основы оценивания цифровой грамотности в условиях аутентичной информации являются актуальными разделами коммуникативных компетенций. Цель – осветить результаты изучения специального текста научной литературы в сети Интернет. Объект исследования – это процесс профессиональной подготовки преподавателя, его методическое обеспечение для формирования текстовой компетенции. В соответствии с целью и объектом исследования сформулированы задачи: определить траекторию индивидуально-образовательного маршрута изучения текста, сформулировать умения оценивать содержание текста научной литературы в сети Интернет. Научная новизна данного индивидуально-образовательного маршрута заключается в том, что модель компетентностного подхода позволяет обеспечить результативность процесса формирования профессиональной компетентности. Теоретическая значимость данного индивидуально-образовательного маршрута заключается в том, что текстовая компетенция рассматривается как оценка содержания ресурсов научной литературы в сети Интернет. Практическая значимость данного индивидуально-образовательного маршрута заключается в том, что модуль формирования профессиональной филологической компетентности реализован на основе специального интегрированного ресурса в условиях информации Интернета. (Электронный (языковой) ресурс *Текст 1 [https://iling-ran.ru/aak60/aak60_book.pdf]. Язык как он есть: сб. ст. к 60-летию Андрея Александровича Кибрика. Ред.-сост. Т.И. Давидюк и др. Москва, 2023.

Электронный (языковой) ресурс *Текст 2 [https://instituteofhistory.ru/library/publications/antropologiya-dagestanskogo-goroda-vliyanie-global]. Сефербеков Р.И. и др. Антропология дагестанского города: влияние глобализации на трансформацию культуры и быта горожан Дагестана в постсоветский период. Махачкала, 2022).

Модуль методической поддержки ресурсов в условиях аутентичной информации Интернета рассматривается как классическая форма обучения созданию вторичных текстов. См. табл. 1.

Таблица 1

Форма модуля методической поддержки ресурсов в условиях аутентичной информации Интернета	
классическая форма общения с книгой	практика организация работы
основная цель /*традиция обращения к чтению	факты/* создание аннотаций с использованием информации Интернета
развертывание главного тезиса/ *использование лексико-грамматических конструкций/	основная мысль/* создание читательских дневников посредством лексико-грамматических конструкций
*аргументация	*итоги описания

Главная составляющая модуля методической поддержки – это овладение определённым механизмом создания текстов научного жанра. Жанровая компетенция владения механизмом создания текстов на основе ресурсов Интернета является основополагающей единицей профессионального стандарта педагога в любой образовательной сфере [2, с. 11].

Умение создавать текст научного стиля с использованием детализации информации текстов Интернета – это содержание знаний педагога, которое начинают с обучения анализа текстов. Вторичный текст – это формат знаний, преобразованный на основе первичной информации текстов Интернета, который должен сохранять основную мысль исходного текста с помощью определённых лексико-грамматических механизмов. Ценность описания модуля методической поддержки как организации самостоятельной работы преподавателя-филолога позволяет учитывать комплекс знаний, направленный на формирование профессиональной компетентности при отборе текстов сети интернет-ресурсов. См. табл. 2

Таблица 2

Формат знаний вторичного текста как преобразование первичной информации с содержанием культурологической составляющей	
организация самостоятельной работы преподавателя-филолога	лексико-грамматические конструкции
формирование профессиональной компетентности	детализация информации
отбор текстов	детализация текстов Интернета
анализ текстов	преобразование первичной информации текстов
основная мысль исходного текста	детализация текстов
личностно-деятельностный подход	научная терминология

При отборе научных текстов учитываются критерии с содержанием культурологической составляющей, куда включается тематика национальной культуры, или соответствующие потребности родной культуры [3, с. 68]. Уровни прогностических умений преподавателя с полным развертыванием индивидуально-образовательного маршрута можно обобщить критериями информационной подготовленности преподавателя в условиях аутентичной информации Интернета. См. табл. 3.

Таблица 3

Уровни информационной подготовленности по развитию прогностических умений преподавателя в условиях аутентичной информации Интернета	
текст 1 (сжатое изложение)	текст 2 (сжатое изложение)
вводной части // первый раздел	предисловие // введение//первая глава
второй раздел	вторая глава
третий раздел	третья глава
четвертый раздел	четвертая глава
пятый раздел	пятая глава
шестой раздел	шестая глава
седьмой раздел // список трудов // сведения об авторах статей // авторские благодарности	заключение // список использованной литературы

Построение модуля индивидуально-образовательного маршрута зависит от уровня изученности текста, который строится вариантами развёрнутыми дискурсами [4, с.63]. При построении содержания дискурса необходимо учитывать нумерацию элементов текста (от первого до последнего структурного изложения); это и будет гарантией изученности текста научного стиля [5, с. 134]. Построение структурного элемента текста развертывается кратким изложением текстов (параллельными представлениями [Текст 1 / Текст 2]). Рассмотрим конспект модуля с опорным развертыванием образовательного маршрута.

План-конспект
как индивидуальный образовательный маршрут

Модуль I. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Во вводной части обсуждается двойная аффилиация юбиляра – А.А. Кибрик, директор Института языкознания РАН, профессор кафедры теоретической

и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Коллектив авторов – Т.И. Давидюк, И.И. Исаев, Ю.В. Мазурова, С.Г. Татевосов, О.В. Федорова – описывает научную деятельность юбиляра, благодаря которой и возник интерес к дискурсивным маркерам и корпусной лингвистики в России (с. 5–11). В издании представлена статья «Лингвистические карты А.А. Кибрика», в которой перечислены все полевые исследования. Опыт по поддержке и сохранению малых языков, необходимость учета мирового опыта и национальной специфики России, четкая техническая организация корпусной лингвистики в России представлена в семи разделах: «Дискурсивный анализ» (с. 13–95); II. «Референция» (с. 95–149); III. «Языковое многообразие» (с. 149–251); IV. «Когнитивный подход к языку» (с. 251–301); V. «Социолингвистика» (с. 30l–365); VI. «Miscellanea» (с. 365–419); VII. «Наука и жизнь» (с. 419–499).

Модуль II. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В предисловии отмечено, что монография представляет дополненное издание книги по антропологии дагестанского города; её содержание апробировано на международных и всероссийских научных конференциях, что свидетельствует о практической значимости проведенных исследований (с. 5–6). Во введении отмечается, что исследование по антропологии дагестанского города в постсоветский период показало, что этническая мозаичность горожан Дагестана представляет собой сложное социокультурное пространство, имеющее междисциплинарный характер, поэтому в работе использовались методы этнологии и демографии – анкетирование, опрос, интервьюирование и др. (с. 6–18).

Модуль III. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Тринадцать статей, опубликованных в этом разделе, составляют статьи о теории компьютерной лингвистики – таксономии дискурса, взаимодействии дискурсивных единиц с единицами субдискурсивных уровней.

Модуль IV. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В первой главе «Периодизация модернизационных и трансформационных процессов в Дагестане в новейшее время» обосновывается трансформация этнических процессов, происходивших на Кавказе (Дагестане) в дореволюционное, советское и постсоветское время, фиксация изменений (с. I8–27). Отмечается, что Республика Дагестан является уникальным регионом, который называют «современным Вавилоном»: на относительно небольшом географическом отрезке проживает более трех десятков народностей.

Модуль V. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Второй раздел сборника – «Референция»: в нём очевидна тематическая составляющая – многочисленные исследовательские статьи о решении референциальной неоднозначности. Статья Л. Гренобл – это вклад в изучение референциальной структуры эвенков, живущих на обширной территории Сибири и в северо-восточной части России. Интересной и новой для нас оказалась информация, представленная в статье Д.И. Эдельман «К динамике субъектной референтности глагола (памирский ареал)». Автор поделилась наблюдениями об общности средств референциальной структуры глагольных форм в языках шугнано-рушанской группы. Восемь статей этого раздела развивают идеи средства референции в востоковедении, распространяя новый материал и поднимая новые исследовательские вопросы.

Модуль VI. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Анализ трансформации культуры городского населения Дагестана изучаемого периода, собранный в 10 городах Дагестана, осуществлялся посредством систематизации этнического состава, статистических материалов. Как отмечают авторы, в связи с деидеологизацией городского населения изучаемого периода возросло влияние религии, которое привело к значительной трансформации этнического состава Дагестана (см. табл. 4).

Модуль VII. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Третий раздел посвящен ключевому лингвистическому направлению и называется «Языковое многообразие». В статье А.П. Выдрина «Дифференцированное падежное маркирование объекта в ягнобском языке» продемонстрировано, что падежное маркирование прямого объекта зависит, прежде всего, от одушевленности объекта и в меньшей степени – от референтности. В статье И.С. Рябовой, К.Н. Прохорова обсуждаются аспекты средств выражения каузатива в языках нигер-конго.

Модуль VIII. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В третьей главе – «Трансформация материальной культуры» – анализируется быт горожан с учетом влияния религии на общественную жизнь (с. 104–176). Авторы отмечают, что в городах Дагестана появляется новый тип одежды – хиджаб – популярный у определенной части девушек и женщин, считающих его элементом национального дагестанского костюма.

Модуль IX. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Четвертый раздел – «Когнитивный подход к языку» и помещенные в него восемь статей – отражает, с одной стороны, обширную эмпирическую область, рассматривающую когнитивную систему языка, усвоение, хранение и обработку информации, а с другой – систему теоретических воззрений и понимание, что устройство языка невозможно без информации о языковом многообразии мира.

Модуль X. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В четвертой главе, названной «Трансформация семейно-бытовых обрядов», описываются традиционные компоненты обрядов горожан постсоветского Дагестана (с. 176–240). В связи с усилением религиозных позиций многие горожане при выборе брачного партнера стали предпочитать супруга, соблюдающего религиозный дресс-код посредством усиления мусульманских элементов. Авторы также отмечают, что в обрядовой культуре мусульман не принято отмечать дни рождения детей, однако эта традиция ещё существует в городах Дагестана. Что касается обряда похорон, то период проведения ритуальных процедур осуществляется посредством усиления мусульманских элементов. Вероятно, этот синтез обусловлен как внешними (глобализация), так и внутренними (усиление позиций ислама) причинами, живучестью традиционных верований.

Модуль XI. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В пятом разделе – «Социолингвистика» – представлено 10 статей о языковом сдвиге и языковых контактах. Языковое многообразие утрачивается повсеместно, и те языки, которые еще вчера не внушали ни малейших опасений, сегодня уже нуждаются в решительной институциональной поддержке.

Модуль XII. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В пятой главе – «Трансформация общественного быта» – обсуждается структура общественного быта (с. 240–261).

Модуль XIII. Текст 1 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

Шестой раздел – Miscellanea – это статьи на английском языке. Здесь обсуждаются статьи, связанные с проблемами синтаксиса, грамматики и грамматической семантики. Из текстов седьмого раздела «Наука и жизнь А.А. Кибрика» вырисовывается образ руководителя, учителя, коллеги, друга, члена семьи.

Модуль XIV. Текст 2 (содержание и главная мысль в представлении сжатых научных текстов * номинативное, информативное, рекламное)

В шестой главе отмечается лингвистический ландшафт городов и история городской культуры.

Модуль XV. Текст 1 (выводы // систематизированные научные знания)

Таблица 4

Структура модульного среза в представлении сжатых научных текстов	
Модуль I. Текст 1	Модуль II. Текст 2
Модуль III. Текст 1	Модуль IV. Текст 2
Модуль V. Текст 1	Модуль VI. Текст 2

Таблица 5

Структура модульного среза в представлении сжатых научных текстов	
Модуль I. Текст 1	Модуль II. Текст 2
Модуль III. Текст 1	Модуль IV. Текст 2
Модуль V. Текст 1	Модуль VI. Текст 2

Таблица 6

Индивидуальная модель систематизированных знаний в условиях аутентичной информации Интернета		
гуманистическая парадигма в культуре	личностно ориентированное образование	воспитание национального самосознания
педагогическое общение как диалог	индивидуализация и дифференциация образовательного процесса	анализ трудов отечественных ученых
педагогический стандарт воспитания национального самосознания	педагогический стандарт дифференциации образовательного процесса	педагогический стандарт индивидуализации образовательного процесса

В монографии очевиден широкий фон лингвистических проблем, выводящий их за границы узкой специализации. Систематизированные статьи по востоковедению показали, что в них обобщается немало фактов культурно-исторических традиций мирового опыта.

Модуль XVI. Текст 2 (выводы // систематизированные научные знания)

Монография Р.И. Сефербекова посвящена новейшим исследованиям современного малого российского города; в книге актуализируется история традиционной культуры и быта горожан Дагестана в постсоветский период (1987–2020 гг.). Отобранные для аналитического обзора понятия интенсификации этнических процессов российского города в новейшее время пополняют взгляд специалиста разноплановостью, поэтому данный источник приобретает большое значение для академического сообщества, привлекая внимание авторитетных представителей науки. См. Табл. 5.

Данные модуля систематизированных знаний свидетельствуют, что изучение специальных текстов на основе спроектированного формата в условиях аутентичной информации Интернета, расширяют анализ текстовой компетенции.

Формат модели систематизированных знаний в условиях аутентичной информации Интернета см. в табл. 6

Результаты анализа модуля методической поддержки свидетельствуют о том, что вторичные тексты представляют собой сложные маршруты дифференциации фрагментов, которые постоянно нарушают границы между традиционными оппозициями (инновация – повторение; оригинальность – подражательность).

Таким образом, всесторонняя дифференциация формирования компетентности показала действенность эффективности предлагаемой модели, позволяющей повысить уровень владения филологической и текстовой компетентности.

Библиографический список

1. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре. *Педагогика.* 2002; № 4: 27–33.
2. Мугидова М.И. Компетентностный подход в области преподавания русского языка и рекомендации, направленные на повышение уровня речевой культуры студентов». *Мир науки, культуры, образования***.** 2023; № 1 (98): 93–95.
3. Гвоздева Е.Н. *Воспитание национального самосознания преподавателя педагогического вуза средствами иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чита, 2006.
4. Журбенко Н.Л. Обучение созданию вторичных текстов в специализированных вузах: обучение реферированию и аннотированию иноязычных текстов в нелингвистическом вузе. *Высшее образование сегодня*. 2007; № 4: 63–64.
5. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2000.

References

1. Batrakova S.N. Pedagogicheskoe obschenie kak dialog v kul'ture. *Pedagogika.* 2002; № 4: 27-33.
2. Mugidova M.I. Kompetentnostnyj podhod v oblasti prepodavaniya russkogo yazyka i rekomendacii, napravlennye na povyshenie urovnya rechevoj kul'tury studentov». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya***.** 2023; № 1 (98): 93-95.
3. Gvozdeva E.N. *Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya prepodavatelya pedagogicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2006.
4. Zhurbenko N.L. Obuchenie sozdaniyu vtorichnyh tekstov v specializirovannyh vuzah: obuchenie referirovaniyu i annotirovaniyu inoyazychnyh tekstov v nelingvisticheskom vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; № 4: 63-64.
5. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: kurs lekcij*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-316-318

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE AUTHENTIC MATERIAL ROLE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY UNIVERSITIES CADETS. Based on her own pedagogical experience reflection and special literature analysis, the author gives a generalized description of the role that authentic material can play in the persons studying military university programs forming foreign-language competencies process. The work proves the need to modernize the content side of teaching, including the integration of authentic information into it. As the first research task, the author identifies the disclosure of the "authenticity" concept in relation to the content used during classes in the relevant discipline. Further, the article attempts to reveal such content most characteristic features. The main functions performed by authentic materials in the process of teaching cadets a foreign language are highlighted. Then attention is focused on demonstrating the most significant indicators for the authentic materials selection. The research also considers the ways that exist today to improve effectiveness of teaching this discipline, taking into account the above aspects.

Key words: **higher military education, foreign language in non-linguistic university, foreign language in military university, content of teaching foreign language, authentic material in teaching foreign language**

Н.В. Гусева*, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

На основе рефлексии собственного педагогического опыта и анализа специальной литературы автор даёт обобщённую характеристику той роли, которую аутентичный материал может играть в процессе формирования иноязычных компетенций лиц, осваивающих программы военных вузов. Непосредственно перед этим доказывается необходимость модернизации содержательной стороны преподавания ИЯ, в том числе за счёт интеграции в неё такого рода информации. В качестве первой исследовательской задачи авторами было определено раскрытие содержания понятия «аутентичность» применительно к контенту, используемому в ходе занятий по соответствующей дисциплине. Далее в статье предпринята попытка раскрыть наиболее характерные особенности такого контента. Выделены основные функции, выполняемые аутентичными материалами в процессе обучения курсантов иностранному языку. Затем внимание акцентируется на демонстрации наиболее существенных, на взгляд автора, показателей для подбора аутентичных материалов. Рассматриваются возможности, существующие сегодня для повышения эффективности преподавания данной дисциплины с учётом указанных выше аспектов.

Ключевые слова: **высшее военное образование, иностранный язык в неязыковом вузе, иностранный язык в военном вузе, содержательная сторона обучения иностранному языку, аутентичный материал в обучении иностранному языку**

Актуальность настоящей статьи состоит в том, что на текущем этапе своего развития Российская Федерация стоит перед необходимостью интенсификации поиска симметричных ответов на целый ряд внешних и внутренних вызовов. При этом уже сегодня ясно: решить многие из связанных с этим проблем возможно только при условии привлечения силовых ведомств [1].

С другой стороны, многие из этих вызовов являются следствием процессов глобального масштаба. Следовательно, и деятельность будущих офицеров, направленная на минимизацию их негативных последствий, характеризуется более высоким уровнем международной интеграции, чем на предыдущих этапах существования нашей страны. Этому же в немалой степени способствует гибридный характер будущих войн, подразумевающий широчайшее использование информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) для работы, в том числе, с иноязычным контентом, часто – в режиме реального времени [2].

Из вышеизложенного следует, что сегодня роль формирования иноязычных знаний, умений и навыков в структуре профессиональной подготовки курсантов военных вузов существенно возросла [3]. Подобное изменение её значимости не

могло не потребовать модификации педагогических технологий, приёмов и методов, практикующихся в ходе преподавания им ИЯ. Это, в свою очередь, потребовало изменения подходов к формированию содержательной стороны указанного процесса. В данной связи определённый интерес представляет аутентичный языковой материал [4]. Некоторые особенности его применения в ходе обучения иностранному языку курсантов современных военных вузов, действующих на территории РФ, будут рассмотрены ниже.

Соответственно, цель исследования – продемонстрировать ту роль, которую аутентичный материал может играть в процессе формирования иноязычных компетенций лиц, осваивающих программы военных вузов.

Достижение этой цели подразумевает решение следующих задач:

– раскрыть содержание понятия «аутентичность» применительно к контенту, используемому в ходе занятий по соответствующей дисциплине;

– выявить наиболее характерные особенности такого контента;

– выделить основные функции, выполняемые аутентичными материалами в процессе обучения курсантов иностранному языку;

– продемонстрировать наиболее существенные, на взгляд автора, показатели для подбора аутентичных материалов;

– рассмотреть возможности, существующие сегодня для повышения эффективности преподавания данной дисциплины с учётом указанных выше аспектов.

По ходу решения этих задач применялись методы исследования: рефлексия автором собственного педагогического опыта; анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна работы заключается в определении основных функций, выполняемых аутентичными материалами в процессе обучения иностранному языку курсантов современных военных вузов.

Теоретическая значимость состоит в выявлении наиболее существенных особенностей аутентичного контента, могущего использоваться на занятиях по соответствующей учебной дисциплине.

Практическая значимость видится в изучении конкретных возможностей, существующих сегодня для повышения эффективности её преподавания путём расширения использования аутентичных материалов.

Термин «аутентичный» (от др.-греч. αὐθεντικός – подлинный) применительно к материалам, включаемым в содержание обучения курсантов военных вузов иностранному языку, можно перевести как «естественный». Соответственно, под аутентичностью мы будем понимать такое их качество, как максимальная приближённость к реальным условиям речевого взаимодействия, осуществляемого между носителями языка (Э.Г. Азимов, С.С. Исматов, Е.А. Кучинская, Т.А. Муллинова, А.Н. Щукин). Иначе говоря, аутентичные учебные материалы характеризуются методической эффективностью при максимальной ориентированности на естественную коммуникацию (С.М. Воронец, А.Н. Павлова, С.В. Самарская).

Исходя из приведённой выше трактовки, к ним мы можем отнести реальные речевые продукты носителей языка, представленные в устной или письменной форме и при этом изначально не адаптированные для использования в образовательных целях, не учитывающие уровень развития у курсантов иноязычных компетенций [2]. Отсюда следует, что, интегрируя их в содержание обучения, следует помнить о наиболее существенных особенностях, присущих подобным материалам. Таковые находят своё выражение в ряде лексических, грамматических и стилистических аспектов.

В этой связи в первую очередь следует сказать о ситуативной адекватности языковых средств, естественности и своеобразии вокабуляра, частом употреблении фразовых глаголов, грамматических форм и художественных средств (эмоционально окрашенная лексика, сравнения, метафоры) для создания различных образных ассоциаций [1]. Синтаксис аутентичных текстов, как правило, характеризуется следующими чертами:

– наличие тесной связи между отдельными предложениями;

– широкое использование разнообразных грамматических конструкций и синтаксических художественных средств (А.Е. Воробьев, Н.В. Кузнецова, М.З. Саломова, Н.Ю. Северова);

– распространённость используемых предложений [4].

Говоря об интеграции аутентичных материалов в обучение курсантов военных вузов иностранному языку, следует упомянуть также об их социокультурной составляющей. Она находит своё выражение в выборе носителями языка слов и выражений с опорой на объективные реалии, составляющие основу языкового общения и несущие информацию об особенностях духовной и материальной культуры общества [3].

История отечественной и мировой педагогики высшего, в том числе военного, образования в последние годы характеризуется некоторым повышением внимания исследователей и практиков к проблеме эффективного использования учебных материалов, относящихся к интересующей нас категории. Различными авторами было выявлено множество важных функций, присущих аутентичным текстам по ходу обучения иностранному языку (Э.Г. Азимов, С.С. Исматов, О.А. Муллинова, Т.А. Муллинова, С.В. Самарская, А.Н. Щукин). Раскрытие темы исследования требует систематизации наработок, существующих сегодня в данной области (табл. 1).

На страницах работ различных авторов можно встретить упоминания показателей подбора аутентичных материалов при подготовке к занятиям по ИЯ

Таблица 1

Функции аутентичных языковых материалов при формировании иноязычных компетенций лиц, обучающихся в современных военных вузах

Функция	Влияние её реализации на ход и результаты обучения ИЯ
Иллюстративная	Использование аутентичных языковых материалов позволяет повысить наглядность и степень соответствия текущим реалиям предлагаемых обучающимся образцов применения осваиваемых лингвистических структур в практике общения. При этом возможность привлечения в качестве такого рода источников не только текстов, но и аудиовизуальной информации позволяет оперативно знакомить будущих офицеров с последними изменениями в языке, иллюстрировать образцы речи и обычаи их употребления в реальной действительности
Воспитательная	Благодаря использованию на занятиях по ИЯ источников, относящихся к интересующей нас категории, учащиеся более глубоко знакомятся с особенности чужой для них культуры. Тем самым активизируется взаимодействие между представителями различных социумов, рождается активный диалог между ними [5]
Информационная	Текстовые и особенно аудиовизуальные материалы позволяют воздействовать на учащихся с эмоциональной и интеллектуальной сторон. Отражая реальную действительность в многогранном и многообразном спектре, они воспроизводят общество носителей языка в том образе, в котором оно себя представляет. Таким образом, для человека, в том числе курсанта военного вуза, изучающего иностранный язык, использование такого рода источников являет собой наиболее надёжный способ получения подлинной информации о социальной и культурной жизни всех социальных кругов страны изучаемого языка
Развивающая	Использование соответствующих лингвистических материалов расширяет возможности для развития психических процессов обучающихся (мышление, память, внимание). Кроме того, в процессе изучения иностранного языка применение таких материалов ведёт к развитию креативности – способности применить приобретённые компетенции в различных ситуациях иноязычного общения [1]
Интегративная	Использование на занятиях по иностранному языку аутентичных материалов позволяет объединять образовательный контент, содержащийся в различных учебниках и пособиях, при этом отражая реальные факты из жизни его носителей [5]
Моделирующая	Их применение позволяет моделировать разнообразные ситуации реальной иноязычной коммуникации
Мотивационная	Использование оригинального материала способствует развитию мотивации курсантов за счёт интереса к сюжету и контексту рассматриваемых источников. Вследствие этого у обучающихся формируется вера в собственные возможности и осознанное стремление к формированию иноязычных компетенций на приемлемом уровне [3]

(А.Е. Воробьев, С.М. Воронец, С.С. Исматов, Н.В. Кузнецова, О.А. Муллинова, А.Н. Павлова, М.З. Саломова). На взгляд автора, наиболее существенными из них являются:

– современность используемого материала;

– соответствие социокультурного содержания аутентичной информации целям воспитания социокультурной компетенции;

– разнообразие жанровых и композиционных форм [3];

– для аудиовизуальных источников – качество эстетического и фонетического оформления [5];

– наличие проблемы;

– соответствие содержания используемого материала учебным целям, возрастным особенностям и интересам учащихся;

– целесообразность его применения с точки зрения текущего уровня языковой подготовки курсантов;

– информативная ценность [1];

– степень соответствия социокультурным особенностям страны изучаемого языка.

Таким образом, эффективное применение аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку с курсантами военных вузов предполагает их отбор с максимальным учётом показателей, обозначенных выше. Широкому использованию в образовательной практике подлежит лишь та информация, которая будет в максимальной степени способствовать развитию навыков коммуникации с использованием средств изучаемого языка. Такой подход к подбору учебного материала с определённой вероятностью будет обеспечивать не только

усвоение лингвистической информации, но и её закрепление, превращение формирования иноязычных компетенций из самоцели в средство овладения живой речью [5].

При планировании и реализации образовательной деятельности с широким использованием аутентичных материалов целесообразно продумать количество времени, которое может быть потрачено на работу с ними. В данном случае следует учесть, что зачастую временны*е* рамки информационных источников превышают или совпадают с продолжительностью учебных занятий. Поэтому необходим тщательный отбор наиболее удачных с точки зрения подачи материала фрагментов (эпизодов) и организация дальнейшей работы с каждым из них. На страницах данной публикации под термином «фрагмент» будет пониматься ограниченный сюжетно и тематически законченный отрывок из текста, видео, аудио или графически изображённого произведения. Современные педагоги, как правило, рекомендуют использовать фрагменты длительностью от 30 сек. до 10 мин [4]. При этом не отклоняется и работа с полным материалом аутентичного источника. Она вполне может иметь место, например, в качестве задания для самостоятельной работы или темы учебного проекта [1].

Возвращаясь же к работе с отдельными фрагментами, упомянем, что после их выделения необходимо следует, учитывая цели и задачи занятия, сгенерировать ряд упражнений по каждому отрывку. По времени выполнения эти упражнения можно условно обобщить в три группы:

– до работы с фрагментом;
– во время;
– после.

В связи с вышеизложенным необходимой представляется активизация всех каналов восприятия (слух, зрение, движения). Так, предлагаемый учащимся языковой и страноведческий материал будет усваиваться быстро и прочно.

Необходимым условием успешной реализации учебно-воспитательной работы на занятиях по ИЯ с широким использованием аутентичных материалов является учёт преимуществ различных форм представления таковых. Действительно, печатный текст и аудиоматериал отличаются информативностью, благоприятствующей максимальной реализации воспитательной, информационной и развивающей функций [5]. С другой стороны, видео и/или его фрагменты позволяют единовременно формировать у курсантов комплексные представления обо всех сторонах речевого акта [3]. Видео позволяет транслировать содержательную сторону общения посредством визуальной информации о месте действия, внешности собеседников, их поведении в различных ситуациях общения [2].

Общее правило при подборе такого рода источников – не использовать материал или отдельные его части, непонятные для учащихся по смысловому или языковому содержанию. Следовательно, современный педагогический работник, реализуя функцию не носителя готовых знаний, но, скорее, тьютора и наставника, указывающего путь к их получению, должен тщательно исследовать материалы, планируемые к использованию. Особенно это важно применительно к аудиовизуальным источникам. Видео- или аудиоматериалы, которые выше или ниже текущего уровня развития у курсантов иноязычных компетенций, не дадут им должной мотивации. Подобную разницу в уровнях можно частично компенсировать, например, путём использования субтитров. Персонажи аудиовизуальных источников могут использовать нестандартный язык. Это, в свою очередь, сопряжено с возможными негативными последствиями для овладения таковым [3].

Из вышеизложенного следует, что при отборе аутентичных материалов должны быть определены чёткие стандарты. Педагогу следует понимать, насколько контент приемлем, соответствует ли он образовательным целям. Преподаватель с необходимостью должен следовать общепринятым ценностям и убеждениям, выбирать материал, который не будет оскорбительным для учащихся, не сможет травмировать их чувства.

Завершая рассмотрение наиболее существенных проблем, связанных с использованием аутентичного материала в процессе обучения иностранному языку курсантов современных военных вузов, действующих на территории РФ, отметим, что его интеграция в учебно-воспитательный процесс является значимым условием дальнейшей модернизации такового. Соответствующий контент позволит будущим офицерам лучше изучить социокультурные реалии стран изучаемого языка, а значит, понять, что формирование иноязычных компетенций – не цель, но средство освоения системы живого общения, используемой потенциальными союзниками или противниками.

При этом современной педагогикой высшего образования, как теоретической, так и практической, накоплен определённый опыт в части использования источников, относящихся к вышеозначенной категории. Его эффективному использованию будет способствовать реализация в образовательном процессе ряда аспектов, рассмотренных на страницах настоящей статьи.

Библиографический список

1. Воробьев А.Е., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в военном вузе. *Гуманитарные и социальные науки.* 2023; Т. 98, № 3: 157–164.
2. Кузнецова Н.В. Информационная война в современных французских СМИ (на примере освещения событий в России 24 июня 2023 года). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 266–268.
3. Кучинская Е.А. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в военном вузе. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020; Т. 30, № 4: 441–454.
4. Исматов С.С., Саломова М.З. Аутентичные материалы в обучении иностранному языку в неязыковых вузах. *Глобус: психология и педагогика.* 2021; № 2 (42): 24–26.
5. Северова Н.Ю., Павлова А.Н., Воронец С.М. Гибкие навыки в контексте обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 77–80.

References

1. Vorob'ev A.E., Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie autentichnyh videomaterialov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v voennom vuze. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2023; T. 98, № 3: 157–164.
2. Kuznecova N.V. Informacionnaya vojna v sovremennyh francuzskih SMI (na primere osvescheniya sobytij v Rossii 24 iyunya 2023 goda). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 266–268.
3. Kuchinskaya E.A. Mezhdisciplinarnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v voennom vuze. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2020; T. 30, № 4: 441–454.
4. Ismatov S.S., Salomova M.Z. Autentichnye materialy v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovyh vuzah. *Globus: psihologiya i pedagogika.* 2021; № 2 (42): 24–26.
5. Severova N.Yu., Pavlova A.N., Voronec S.M. Gibkie navyki v kontekste obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 77–80.

Статья поступила в реакцию 18.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-318-320

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses a problem of effective new pedagogical technologies application in the foreign language to non-linguistic universities students teaching process. An idea is substantiated that the appeal to their capabilities is a consequence of objective processes that are fixed in the Russian and global economy. The article touches on the topic related to the term "pedagogical technology" content, its essential characteristic is derived. The study also clarifies features of the modern pedagogical technologies used in the teaching a foreign language to non-linguistic universities students course classification. The role and place of teaching and learning technologies in the foreign language competencies formation process among persons mastering non-linguistic specialties are considered. The author shares specific examples of such technologies. Based on the research literature and the author's own pedagogical experience study, the possibilities that exist today for their effective application are determined.

Key words: **higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, modernization of foreign language teaching in university, new pedagogical technologies**

Н.В. Гусева*, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается проблема эффективного применения новых педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Обосновывается идея о том, что обращение к их возможностям является следствием объективных процессов, фиксирующихся в российской и мировой экономике. Далее в статье затрагивается тема, связанная с содержанием термина «педагогическая технология», выводится его сущностная характеристика. В исследовании также выясняются особенности классификации современных педагогических технологий, применимых в ходе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Рассматриваются роль и место технологий преподавания и обучения в процессе формирования иноязычных компетенций лиц, осваивающих нелингвистические специальности. Приводятся конкретные примеры таких технологий. На основе изучения исследовательской литературы и собственного педагогического опыта автора определяются возможности, существующие сегодня для их эффективного применения.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, модернизация преподавания иностранного языка в вузе, новые педагогические технологии**

Актуальность темы статьи не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт особенности функционирования большинства отраслей отечественной и мировой экономики. Действительно, сегодня обеспечение их дальнейшего поступательного развития оказывается во многом связанным с реализацией крупных международных проектов (А.С. Восковская, В.И. Ладыжникова, Т.Д. Ладыжникова, М.К. Маулекешева, Е.С. Рябкова). Привлечение же для работы над таковыми специалистов, проживающих на территории разных стран и регионов, означает интенсификацию контактов между ними. При этом совершенствование средств удалённой коммуникации существенно упрощает данный процесс (С.К. Гураль, А.Л. Морозова, О.А. Обдалова).

Следовательно, на настоящий момент иноязычная подготовка занимает более важное место в обучении представителей нелингвистических специальностей, чем когда-либо ранее. Подобная трансформация не могла не сказаться на требованиях к педагогическим технологиям, реализуемым в ходе неё. Попытка рассмотрения некоторых моментов, связанных с их эффективным применением, осуществлена на страницах данной статьи.

Цель исследования, таким образом, состоит в определении роли и места ряда инновационных педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть содержание термина «педагогическая технология»;

– привести классификацию современных педагогических технологий, применимых в ходе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов;

– рассмотреть роль и место технологий преподавания и обучения в процессе формирования иноязычных компетенций лиц, осваивающих нелингвистические специальности;

– привести конкретные примеры таковых и определить возможности, существующие сегодня для их эффективного применения.

При решении перечисленных выше задач применялись такие методы исследования, как изучение литературы, затрагивающей соответствующую тематику, а равно и анализ собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней были классифицированы современные образовательные технологии, применимые в ходе обучения иностранному языку студентов современных нелингвистических вузов, действующих на территории нашей страны.

Её теоретическая значимость состоит в определении роли и места технологий преподавания и обучения в процессе формирования иноязычных компетенций лиц, осваивающих неязыковые специальности.

Таблица 1

Классификация технологий, применимых при обучении студентов нелингвистических направлений подготовки иностранному языку, с точки зрения их целевой ориентации

Группа технологий	Роль в формировании у обучающихся системы иноязычных компетенций
Операционные	Интенсифицируют ход освоения учащимися различных способов умственных действий
Эвристические	Позволяют оптимизировать развитие творческих способностей будущих профессионалов
Информационные	Могут применяться для повышения эффективности формирования у студентов системы необходимых знаний, умений и навыков [2]
Практические	Оказывают влияние на формирование действенно-практической сферы формирующейся языковой личности
Технологии саморазвития	Грамотное применение таких технологий позволяет эффективно осуществлять формирование механизмов селф- и тайм-менеджмента на занятиях по ИЯ
Эмоционально-нравственные	Могут быть с успехом использованы в целях формирования ценностного отношения к изучаемому языку, социокультурным особенностям стран и народов, говорящих на нём

Практическая значимость видится в рассмотрении ряда примеров таковых и определении возможностей, существующих сегодня для их эффективного применения.

Термин «технология» (от др.-греч. – τέχνη – искусство, мастерство, умение + λόγος – слово, мысль, смысл, понятие) дословно означает «наука о мастерстве». В современном преломлении содержание данного понятия заключается в научном понимании законов и закономерностей искусства и умений человека как преобразователя мира и хозяина собственной судьбы (К.С. Итинсон, В.И. Ладыжникова, Н.В. Цуркан, Д.В. Шведов). В педагогике данная дефиниция стала применяться в начале периода интенсивного развития компьютерной техники и внедрения её в учебно-воспитательный процесс [1].

Резюмируя существующие на сегодняшний день наработки по этой теме, принимая во внимание цель и задачи настоящего исследования, отметим, что под термином «педагогическая технология» целесообразно понимать научно обоснованную систему педагогических действий, которая при наличии необходимых ресурсов и скоординированном приложении усилий всеми участниками учебно-воспитательного процесса гарантированно обеспечивает эффективную реализацию прогнозируемых образовательных результатов (А.С. Восковская, С.К. Гураль, К.С. Итинсон, М.К. Маулекешева, О.А. Обдалова, Н.В. Цуркан).

Раскрытию темы данной статьи будет способствовать использование классификации образовательных технологий по целевой ориентации (табл. 1).

В зависимости от ведущей роли субъектов образовательных отношений при их реализации педагогические технологии можно разделить на технологии преподавания и технологии обучения [3]. Для раскрытия темы настоящей статьи первостепенную значимость имеет первая из названных выше категорий. К ней мы можем отнести:

– инструментальные технологии;
– технологии креативного обучения;
– рефлексивные технологии [2];
– модульные технологии;
– интерактивные технологии [3].

В рамках данного исследования мы остановимся на инструментальных технологиях. К ним, в свою очередь, относятся бескомпьютерные и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). При этом бескомпьютерные технологии предусматривают специальное структурирование, организацию восприятия и усвоения учебной информации с использованием дидактических средств [1]. Основная цель такой деятельности состоит в генерации условий для усвоения учащимися базовых знаний, умений и навыков, относящихся к интересующей нас дисциплине. Наиболее яркими представителями таких технологий являются:

– технология глоссарного обучения;
– кейс-технология.

Многие педагоги склонны понимать ИКТ в узком смысле, как информационные технологии (В.И. Ладыжникова, М.К. Маулекешева, Д.В. Шведов). При этом рассматриваемый термин по сути своей является более широким. Сам факт его существования подчёркивает возросшую роль в образовательном процессе унифицированных технологий, а значит, интеграции в целях повышения эффективности формирования иноязычных компетенций аудиовизуальных и накопительных систем, средств телекоммуникации, аппаратного и программного обеспечения [3]. Грамотное систематическое использование подобных средств позволит субъектам образовательного процесса создавать, изменять, хранить и передавать необходимую информацию [4].

Внедрение ИКТ в соответствующий процесс позволяет вносить в него элементы новизны. Это, в свою очередь, ведёт к следующим положительным изменениям:

– повышение учебной мотивации;

– облегчение доступа студентов и преподавателей к аутентичным материалам на изучаемом языке;

– стимуляция активности студентов в части поиска информации, необходимой в ходе учебного процесса, с использованием, в том числе, нестандартных источников [3];

– повышение организованности, самостоятельности и дисциплинированности обучающихся.

Таким образом, широкое внедрение в процесс обучения иностранному языку студентов нелингвистических вузов информационных и телекоммуникационных технологий позволяет повысить интенсивность и эффективность данного процесса. Происходит это в основном за счёт создания оптимальных условий для самообразования и дистанционного освоения соответствующих программ, решения проблем формирования учебной мотивации и обеспечения доступа к источникам необходимой информации [4].

ИКТ, наиболее распространённые в практике организаций, осуществляющих подготовку по программам высшего неязыкового образования, можно разделить на четыре группы:

– телекоммуникационные технологии;
– мультимедийные технологии;
– облачные технологии [2].

Образовательные технологии, которые мы можем отнести к первой группе, позволяют организовать процесс формирования иноязычных компетенций, основываясь на возможностях автоматизированных обучающих систем и многофункциональных сетевых мультимедийных учебных комплексов. Опыт практического применения телекоммуникационных технологий позволяет говорить о ряде присущих им возможностей, позволяющих оптимизировать процесс изучения ИЯ студентами неязыковых вузов (табл. 2).

Таблица 2

Основные возможности телекоммуникационных технологий

Наименование	Влияние на ход иноязычного обучения будущего профессионала нелингвистического профиля
Инновационность	Возможность дистанционного доступа к возможностям современных компьютеров, аудио- и видеотехники, систем телекоммуникации
Массовость и удалённость	Количественные характеристики контингента обучающихся не являются критическими параметрами с точки зрения эффективности образовательного процесса (при условии, конечно, приемлемого уровня работы телекоммуникационных систем) [2]
Гибкость	Студенты имеют широкие возможности для работы в удобное для себя время, в удобном месте и темпе
Широкие информационные возможности	Обучающиеся и преподаватель получают широкий доступ практически к любым источникам учебной и методической информации
	Оптимизируется процесс продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений с использованием современных средств связи [5]
	Предоставление педагогическим работникам инструментов, необходимых для разработки авторских дистанционных курсов

Технологическими моделями ИКТ, относящихся к рассматриваемой группе, являются:

– видеоконференция;
– телеконференция;
– переписка;
– IP-телефония;
– чат.

Особенности мультимедийных технологий (ММ-технологии) позволяют интегрированно представлять все виды информации на электронных носителях в цифровом формате. Они предоставляют обучающимся возможность, не выходя из учебной аудитории (офиса, дома), принимать непосредственное участие не только в учебной, но и в профессионально ориентированной иноязычной деятельности, реализуемой в условиях, приближенных к реальным. Тем самым не только упрощается процесс получения студентами необходимых знаний, умений и навыков, но и стимулируется их творческая активность, формируется осознанное стремление к самостоятельной познавательной деятельности [3]. При обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза могут быть широко использованы три мультимедийные технологии (табл. 3).

Таблица 3

ММ-технологии, применимые на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых вузов

Технологии	Краткая характеристика
Мультимедиа-презентация	Позволяет интегрировать и презентовать в виде одного мультимедиафайла материалы к учебным занятиям, представленные в различных форматах
Веб-квест	Предусматривает заблаговременное определение ресурсов, в которых есть информация, необходимая для решения проблемы; порядка действий, которые учащийся должен выполнить для получения необходимого результата; критериев оценки выполняемых заданий. Это, в свою очередь, даёт возможность осуществлять мониторинг качества формируемых иноязычных компетенций [5]
Подкастинг	Способ публикации материалов (как правило, звуковых) во Всемирной сети. Такая информация анонсируется особым образом, что позволяет автоматизировать загрузку новых выпусков. Использование аудио, а в некоторых случаях и видеофайлов даёт возможность для активизации большего числа каналов восприятия студентами необходимой информации, что, в свою очередь, будет способствовать, лучшему её усвоению [2]

Далее, в последнее время фиксируется повышение интереса учёных и практиков к организации электронного обучения, в том числе иностранному языку, с применением облачных технологий (А.С. Восковская, М.К. Маулекешева, Е.С. Рябкова, Д.В. Шведов). Они представляют собой технологии обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются интернет-пользователям как интернет-сервисы. К основным преимуществам использования облачных технологий относятся:

– повышение уровня информационной безопасности
– открытость образовательной среды и для студентов, и для преподавателей;
– возможность использовать различные способы организации учебного процесса, в том числе контроля и оценки онлайн;
– экономия средств на приобретение программного обеспечения;
– снижение потребности в специализированных помещениях (компьютерные классы, лингафонные кабинеты) [2].

Грамотное систематическое использование облачных технологий в процессе преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов может поспособствовать совершенствованию системы компетенций не только у обучаемых, но и у педагогического работника. Их применение позволит преподавателю реализовать принцип обучения на протяжении жизни (англ. – lifelong learning) и таким образом непрерывно совершенствовать собственные профессиональные и личностные качества [5].

Подводя итог рассмотрению роли и места новых педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку студентов, осваивающих программы неязыковых вузов, в первую очередь отметим, что необходимость их использования продиктована особенностями экономического и социокультурного развития современного мира. Глобализация большинства сфер его жизни требует подготовки вузами специалистов, способных к эффективному поддержанию международных контактов. Этому может в значительной степени поспособствовать обращение к возможностям инновационных технологий.

Многие из них являются на сегодняшний день хорошо изученными и апробированными на практике. Следовательно, дальнейшие разработки в данной области должны быть связаны с расширением и систематизацией использования современных образовательных методик.

Библиографический список

1. Восковская А.С. Применение социальных сетей в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 146–148.
2. Ладыжникова Т.Д., Ладыжникова В.И. Новый подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в контексте трансформации российского образования. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2023; № 4 (115): 190–200.
3. Рябкова Е.С., Маулекешева М.К. Современные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *StudNet.* 2022; Т. 5, № 4: 2177–2186.
4. Морозова А.Л. Развитие языкового образования в неязыковых вузах России. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 282–284.
5. Цуркан Н.В., Шведов Д.В. Модульные технологии обучения как составляющая современных педагогических технологий. *The Scientific Heritage.* 2020; № 45-3 (45): 24–27.

References

1. Voskovskaya A.S. Primenenie social'nyh setej v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 146–148.
2. Ladyzhnikova T.D., Ladyzhnikova V.I. Novyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej v kontekste transformacii rossijskogo obrazovaniya. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 4 (115): 190–200.
3. Ryabkova E.S., Maulekesheva M.K. Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *StudNet.* 2022; T. 5, № 4: 2177–2186.
4. Morozova A.L. Razvitie yazykovogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 282–284.
5. Curkan N.V., Shvedov D.V. Modul'nye tehnologii obucheniya kak sostavlyayuschaya sovremennyh pedagogicheskih tehnologij. *The Scientific Heritage.* 2020; № 45-3 (45): 24–27.

Статья поступила в редакцию 18.07.24

УДК 378.14; 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324

Minakov A.I., *postgraduate, teacher, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: am@infodrive.pro*

THE STRUCTURE OF TEACHER'S COMPETENCE IN THE FIELD OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR SOLVING EDUCATIONAL TASKS. The article is dedicated to research and substantiation of the structure of teacher's competence in the field of artificial intelligence for solving educational tasks as a component of ICT-competence. It highlights the challenges, problems, and contradictions associated with the use of AI in education. The growing role of AI in teachers' activities and the accumulation of experience in its application are emphasized, justifying the need for regulation of its use. The necessity of developing AI competence in teachers through the development and implementation of professional development programs is described, laying the foundation for mitigating risks and ethical consequences of AI usage. The concept and structure of AI competence for teachers are substantiated, reflecting not only the readiness to solve professional and educational tasks but also the application of AI for continuous education. The theoretical significance of the study lies in expanding existing ideas about the content and structure of AI competence. The results underscore the importance of AI competence for effectively solving educational tasks and improving teaching practice, as well as the necessity of regulating AI usage in education through the formation of AI competencies in teachers.

Key words: **artificial intelligence in education, AI competence, ICT competence, continuous teacher education, ethics of AI usage**

А.И. Минаков, *аспирант, преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: am@infodrive.pro*

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Статья посвящена исследованию и обоснованию структуры компетенции педагога в области искусственного интеллекта (далее – *ИИ*) для решения образовательных задач как составляющей ИКТ-компетентности. Актуализируются вызовы, проблемы и противоречия, связанные с применением ИИ в образовании. Подчеркивается растущая роль ИИ в деятельности педагога и расширении накапливаемого опыта применения, устойчивый интерес педагогов к ИИ, что обосновывает необходимость регулирования его применения. Описывается необходимость формирования ИИ-компетенции педагогов за счет разработки и реализации ДПП ПК, что закладывается в основу предупреждения рисков и этических последствий использования ИИ. Обосновывается понятие и структура ИИ-компетенции педагога, отражающая не просто готовность решать профессиональные и образовательные задачи, но и применять ИИ в целях непрерывного образования. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении существующих представлений о содержании и структуре ИИ-компетенции. По итогам проведенного исследования подчеркивается значимость ИИ-компетенции для эффективного решения образовательных задач и улучшения педагогической практики, а также необходимость регулирования применения ИИ в образовании через формирование ИИ-компетенций у педагогов.

Ключевые слова: **искусственный интеллект в образовании, ИИ-компетенция, ИКТ-компетентность, непрерывное образование педагогов, этика применения ИИ**

Высокий динамизм современного института образования и непрерывные трансформации, происходящие в социально-экономической сфере, в комплексе определяют возрастающие требования к качеству образования, показатели которого выражаются в готовности педагогических работников эффективно применять в собственной профессиональной деятельности передовые средства, методы и технологии обучения. Как показывают множественные исследования современных ученых [1; 2; 3 и др.], важнейшей проблемой в поле повышения качества образования становится проблема обеспечения готовности педагогов систематически, рационально и сообразно применять в собственной деятельности информационно-коммуникационные технологии (далее – *ИКТ*). Отметим, что актуализация данной проблемы происходит на фоне интенсивного расширения доступных педагогам инструментов, относимых к группе ИКТ, в том числе связанных с появлением инструментов искусственного интеллекта. ИИ становится одним из трендов современного образования, что подтверждается растущим интересом как отечественных, так и зарубежных ученых, публикационной активностью; современные авторы освещают вопросы готовности образования к стремительному проникновению ИИ, поднимают вопросы этики, проблем, перспектив и особенностей данной технологии, её влияния на управление образовательными системами [4; 5; 6].

Ранее проведенные исследования показывают [7], что проблематика искусственного интеллекта остается особенно актуальной для современного образования и связывается с системными вызовами и противоречиями. Одним из таковых становится противоречие между неизбежно растущими темпами проникновения ИИ в образование и неготовностью педагогов рационально применять ИИ при решении образовательных задач. В основу данного противоречия положена проблематика цифрового неравенства, которая, на наш взгляд, выражается в отсутствии «равных» значений сформированности ИКТ-компетенций среди педагогов, что в результате создает диспропорции между готовностью не просто применять искусственный интеллект, но и рационально использовать простейшие информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности в принципе. Итогом влияния данной проблемы на систему образования (и деятельность педагогов) становятся масштабные вызовы снижения качества, требующие организации целенаправленной работы в форме непрерывного образования педагогических работников по формированию ИИ-компетенции как составной части в структуре ИКТ-компетентности современного педагога.

Концентрация на ИИ-компетенции как компоненты ИКТ-компетентности современного педагога позволяет расширить представления о феномене непрерывного совершенствования ИКТ-компетентности педагога, что согласуется с тенденциями повышения качества образования. Основополагающим направлением, позволяющим рассматривать ИИ-компетенцию как составной элемент ИКТ-компетентности, отражающей готовность педагога оперировать ИКТ для достижения целей профессиональной деятельности, становится структура ИИ-компетенции, состав которой на современном этапе остается неисследованным. Таким образом, настоящее исследование призвано обобщить элементы, образующие структуру ИИ-компетенции современного педагога для решения образовательных задач.

Цель – охарактеризовать структуру ИИ-компетенции современного педагога для решения образовательных задач.

Объект исследования – непрерывное образование педагогических работников, формирование ИИ-компетенции в процессе непрерывного образования.

Задачи: 1. Обобщить существующий опыт развития ИКТ-компетенций педагогических работников и экстраполировать его на возможности формирования ИИ-компетенции; 2. Сформулировать понятие ИИ-компетенции как составляющей ИКТ-компетентности современного педагога; 3. Выделить компонентную структуру ИИ-компетенции педагога для решения образовательных задач.

Научная новизна исследования заключается в расширении теоретических и методологических представлений о содержании и структуре ИИ-компетенции педагогов в образовании, в обосновании компонентов, образующих структуру ИИ-компетенции. Теоретическая значимость исследования представлена обобщением и интерпретацией современной научной литературы по вопросам применения искусственного интеллекта для решения образовательных задач с акцентом на формирование ИИ-компетенции. Практическая значимость исследования раскрывается в перспективах применения полученных данных с целью раскрытия прикладных способов формирования ИИ-компетенции для решения образовательных задач педагогическими работниками.

Теоретико-методологическим базисом послужили труды российских и зарубежных ученых, посвященные вопросам искусственного интеллекта в образовании, его влияния на качество образования, исследованию отношения педагогического сообщества к применению искусственного интеллекта в собственной деятельности. В качестве методов исследования выступили формально-логический анализ, библиографическое описание, абстракция, педагогическое проектирование и моделирование.

Рассмотрение ИИ-компетенции как компонента ИКТ-компетентности современного педагога приобретает актуальность и прикладную ценность с точки зрения перспектив развития с фокусом на устранение диспропорций в готовности современных педагогов применять ИКТ в собственной профессиональной деятельности. Проблематика ИКТ-компетентности в целом сохраняет свою актуальность на протяжении достаточно длительного периода времени, что, как замечает В.А. Полякова, становится результатом динамичности института образования. В своем исследовании автор аккумулирует тезисы, сигнализирующие о необходимости развивать, совершенствовать и укреплять ИКТ-компетентность педагога, предлагает вводить актуальный «минимум» ИКТ-компетентности, что, по её мнению, позволит постепенно двигаться в направлении устранения диспропорций в поле сформированности ИКТ-компетентности [2].

На наш взгляд, динамизм ИКТ-компетентности можно представить в виде процесса расширения входящих в её структуру компетенций и опыта, что отража-

ется на содержательном, деятельностном, результативном и других компонентах структуры ИКТ-компетентности педагога. Как итог, прикладным способом развития ИКТ-компетентности становится повышение готовности использовать передовые инструменты образования [1], что, в том числе, связано с формированием ИИ-компетенции. Речь идет о непрерывном повышении ИКТ-компетентности педагогов; ИКТ-компетентность стоит рассматривать как категорию динамичную, в структуру которой предлагается включать передовые технологические достижения, к которым относят не только ИИ, но и мобильные технологии, современные образовательные ресурсы, способы интеграции технологий в образовательный процесс и т. п. [3].

Отметим, что общие идеи и положения рассмотрения ИИ-компетенции педагога для решения образовательных задач как составляющей ИКТ-компетенции находят отражение во многих компетенциях современного педагога, выделяющихся в ФГОС «Педагогическое образование». В ранних исследованиях [7] нами выделялся перечень компетенций, которые по своей содержательной части могут быть раскрыты через применение искусственного интеллекта в образовании. Среди таких компетенций можем выделить следующие (рис. 1):



Рис. 1. Примеры компетенций педагога по ФГОС «Педагогическое образование», в рамках которых допустимо применение искусственного интеллекта, составлено автором

Исходя из представленных компетенций, их реализация может осуществляться с применением ИИ, что в очередной раз отражает инструментальный характер ИИ в деятельности современного педагога, связанный с использованием ИИ в качестве средства, обеспечивающего эффективное решение профессиональных задач в деятельности педагога. Поэтому процесс и задачи формирования ИИ-компетенции приобретает практическую значимость и является актуальным, в чем перспективным средством видится ориентация на предложенную структуру ИИ-компетенции педагога для решения образовательных задач.

Если затрагивать технологии ИИ как передовое технологическое достижение, заметим, что обоснованность их освоения современными педагогами исходит не столько из «передового характера» ИИ, сколько из рисков и вызовов, которые скрываются за несообразным (неэтичным, неэффективным или «неправильным») применением ИИ в деятельности педагога для решения образовательных задач. На наш взгляд, применение ИИ в образовании должно носить открытый характер и вместе с тем быть строго регламентированным, для чего важно обеспечивать соответствующую подготовку педагогов к применению ИИ в собственной профессиональной деятельности. Кроме того, ИИ предоставляет бесспорные возможности оптимизации и повышению качества образования, на что указывают многочисленные научные исследования. Примечательным среди них является исследование П.В. Сысоева, который подчеркивает достаточную осведомленность и растущее применение ИИ педагогами в системе высшего образования в собственной профессиональной деятельности. Автор также отмечает проблематику фрагментарности, отсутствие должных представлений у педагогов об организационных, методических и дидактических основах эффективного применения ИИ в образовании [4]. К аналогичным выводам касаемо применения ИИ в образовании приходят и зарубежные исследователи, которые отмечают, что педагоги рассматривают ИИ как полезный, простой, но вызывающий беспокойство инструмент [6].

Проведенное П.В. Сысоевым исследование служит наглядным примером необходимости формирования ИИ-компетенции у отечественных педагогов как фундамента расширения их ИКТ-компетентности, наряду с преодолением проблем, скрывающихся за интенсификацией применения ИИ. Ранее нами также проводился опрос среди педагогических работников, показавший наличие интереса к инструментам ИИ и постепенный переход к их все более активному применению в профессиональной деятельности [7]. Однако такой интерес актуализирует ряд значимых и сопряженных с вопросами этики, конфиденциальности и безопасности вопросов, которые выражаются в: 1) использовании теневых сервисов, предоставляющих возможности ИИ; 2) выгрузке педагогами в системы ИИ конфиденциальной или персональной информации; 3) проблемах контроля результатов работы алгоритма ИИ, который способен допускать ошибки. Перечисленные и многие другие проблемы, на наш взгляд, возможно предупреждать только в случае формирования ИИ-компетенции у педагогов с направленностью на развитие представлений об этике применения ИИ.

Процесс формирования ИИ-компетенции современного педагога для решения образовательных задач стоит организовывать с упором на опыт формирования и развития ИКТ-компетентности, для чего перспективным форматом становится разработка, распространение и реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов (ДПП ПК), имеющих практико-ориентированный характер. В основу результатов таких ДПП ПК необходимо закладывать формирование ИИ-компетенции педагога, что соответствует компетентностной парадигме современного образования.

Так, под ИИ-компетенцией нами понимается компетенция, входящая в структуру ИКТ-компетентности педагога, отражающая готовность применять технологии, средства, доступные функции ИИ для решения задач организации собственной профессиональной деятельности, а также для непрерывного развития педагога.

Такое определение ИИ-компетенции, на наш взгляд, отражает перспективность использования ИИ педагогом для решения образовательных задач с фокусом на максимальную эффективность и осознанность; предполагается, что ИИ-компетенция объединяет под своим началом систему ценностей, представлений, умений, опыта, отражающих готовность педагога решать, как личные, так и профессионально-образовательные задачи с применением передовых технологий искусственного интеллекта. Куда более значимым в контексте определения ИИ-компетенции элементом становится структура ИИ-компетенции, отражающая состав компонентов компетенции. В вопросе определения структуры ИИ-компетенции обратимся к работе Н.Ю. Даниловой, которая комплексно раскрыла существующие представления о компонентах профессиональных компетенций и способах их формирования в современном образовании. Автор, опираясь на научную литературу, посвященную компетентностному подходу, выделяет как минимум три существующие структуры компетенции (рис. 2). Обращаясь к рис. 2, отметим, что наиболее комплексной и всесторонне охватывающей компоненты профессиональной компетенции структурой является структура, предложенная В.И. Байденко, которая может быть положена в основу ИИ-компетенции.



Рис. 2. Компоненты структуры компетенции, составлено по [8]

В.И. Байденко в своих исследованиях, посвященных раскрытию особенностей компетентностного подхода в отечественном образовании, отмечает, что представленная структура, выраженная в когнитивной, операционно-технологической, мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющих, всесторонне охватывает не только некогда котируемую ЗУН-парадигму образования, но и включает в себя компоненты личности, её опыта, отношения, способности применять ЗУН на практике. По мнению В.И. Байденко, обоснованность такой структуры также связывается с ценностями компетентностного подхода, выраженного в применении знания, в способности переносить полученные знания и опыт на новые сферы и виды деятельности [9]. Учитывая ранее раскрытые проблемы применения ИИ, а также актуальность освоения средств ИИ педагогами, раскроем структуру ИИ-компетенции с точки зрения таксономии Блума (знает, умеет, владеет), а также предложенной в исследовании В.И. Байденко компонентной структуры профессиональной компетенции.

Так, ИИ-компетенция представлена следующими уровнями владения (табл. 1):

Отметим, что некоторые составляющие из структуры ИИ-компетенции, представленные в табл. 1, находят отражение в современной научной литературе; например, X. Wang, L. Lim S.C. Tan, L. Yang, J. Lei указывают на то, что в основе готовности педагогов к применению ИИ лежит знание, наличие способностей, видения и этики применения ИИ в образовательных целях. Особое место в структуре готовности применять ИИ занимает именно этика, которая демонстрирует положительную корреляцию со знанием, способностью и видением [5]. Отечественные авторы Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая и З.А. Саидов выделяют схожие воззрения, однако в контексте формирования компетенций ИИ у обучающихся; тем не менее авторы также указывают на первичное значение этики и

Таблица 1

Уровни владения ИИ педагогом

Уровень	Составляющие
Знает:	A. Теоретические основы применения ИИ. B. Основные средства ИИ и механизм их работы. C. Основные риски, этические последствия и проблемы, связанные с ИИ. Д. Способы эффективного (рационального, сообразного) применения ИИ в профессиональной деятельности
Умеет:	A. Соотносить средства ИИ с содержанием задач профессиональной деятельности. B. Выбирать конкретные и оптимальные средства ИИ. C. Оценивать достаточность и сообразность применения ИИ. Д. Предупреждать и преодолевать проблемы, риски и этические последствия использования ИИ
Владеет:	A. Набором прикладных и оптимальных средств ИИ для решения профессиональных задач. B. Представлениями о путях совершенствования собственной профессиональной деятельности с ИИ. C. Способами эффективного применения ИИ в своей деятельности для решения профессионально-образовательных задач

возможностей эффективного применения ИИ в профессиональной деятельности в структуре компетенций в области искусственного интеллекта [10].

Уровень «знает» в предложенной структуре владения ИИ полностью совпадает с когнитивной составляющей ИИ-компетенции, в соответствии со структурой В.И. Байденко. Операционно-технологическая составляющая ИИ-компетенции комплексно выражена в уровне «умеет» (т. е. навыки использования ИИ-инструментов, платформ, технологий для образовательного процесса). Мотивационная составляющая согласуется с заложенным в определении ИИ-компетенции стремлением к применению ИИ для непрерывного обучения педагога, т. е. отражает мотивацию сообразно и эффективно применять ИИ в собственной профессиональной деятельности.

Особое внимание важно уделить этической составляющей ИИ-компетенции, в которой выделяется не просто знание и осознание этики применения ИИ для решения профессиональных и образовательных задач, но и её активное распространение, популяризация, расширение, открытое сообщение о применении ИИ, добровольное указание на использование ИИ в собственной деятельности.

Социальная составляющая ИИ-компетенции отражает стремление педагога делиться знаниями об ИИ с окружающими, организовывать помощь в формировании ИИ-компетенций у коллег, обучающихся с активным участием в научно-исследовательской и проектной деятельности, посвященной ИИ в образовании.

Поведенческая составляющая является результатом владения ИИ и предполагает прикладное применение ИИ в повседневной педагогической деятельности с интерпретацией и сочетанием ИИ с другими технологическими, дидактическими и иными достижениями (в том числе технологиями, отражающими содержательную компоненту ИКТ-компетентности).

Таким образом, структура ИИ-компетенции как составляющей ИКТ-компетентности будет иметь вид, представленный на рис. 3.

Так, представленная на рис. 3 структура ИИ-компетенции педагога предложена нами впервые и включает в себя основные компоненты, отражающие структуру профессиональной компетенции, а также выделяет особое значение этики, готовности применять ИИ, делиться знаниями с окружающими, воспроизводить ИИ с ориентацией на принципы междисциплинарного подхода [11].

По итогам проведенного исследования и обоснования структуры ИИ-компетенции современного педагога для решения образовательных задач как составляющей ИКТ-компетенции можно подчеркнуть перспективность и прикладную значимость ИИ-компетенции современного педагога, растущий интерес современного педагогического сообщества к применению ИИ. Также считаем важным подчеркнуть необходимость регулирования применения ИИ в образовании, что становится возможным только за счет своевременного формирования ИИ-компетенций у педагогов.

Поставленные во введении цели и задачи выполнены нами в полном объеме, в частности: 1) аккумулирован опыт развития ИКТ-компетенций педагогических работников и осуществлена его интерпретация в контексте формирования ИИ-компетенции педагогов, что выражено в необходимости разрабатывать, продвигать и реализовывать ДПП ПК в контексте непрерывного образования

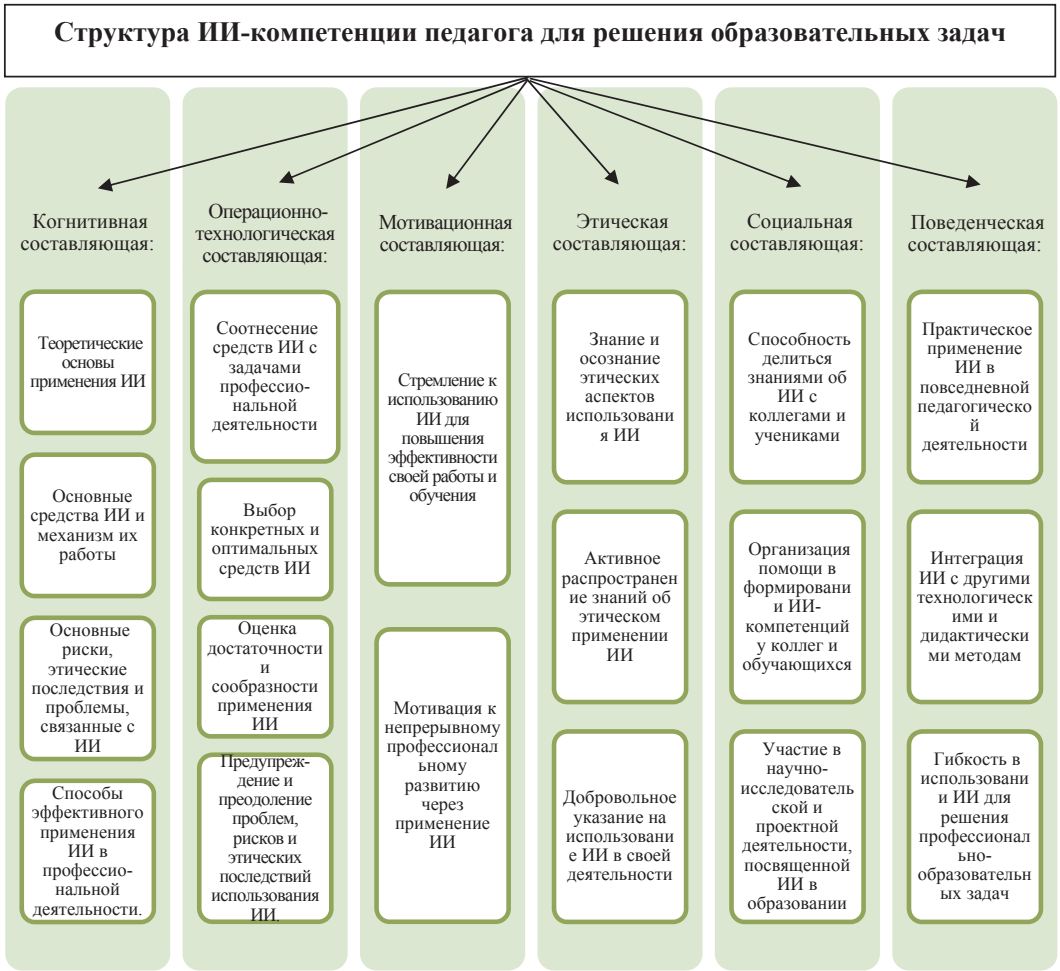


Рис. 3. Структура ИИ-компетенции педагога для решения образовательных задач, составлено автором

педагогов; 2) предложено понятие ИИ-компетенции как составляющей ИКТ-компетентности современного педагога, в котором отражается фокус на готовность применять ИИ как в профессиональной деятельности, так и в целях непрерывного развития; 3) обоснована компонентная структура ИИ-компетенции, выраженная в выделении когнитивной, операционно-технологической, мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющих, которые в комплексе отражают передовые принципы, актуальную теорию и практику формирования ИИ-компетенции. Проведенное исследование позволяет вынести на обсуждение обобщенную структуру ИИ-компетенции, что определяет теоретическую значимость и научную новизну полученных результатов; кроме того, впоследствии данная структура найдет отражение в будущих исследованиях автора, посвященных разработке методических подходов к оценке уровня сформированности ИИ-компетенции как составляющей ИКТ-компетентности педагога.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Ибрагимов М.А., Хайрулаева А.З. Методические основы подготовки будущего педагога к применению ИКТ в профессиональной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-3: 112–115.
2. Полякова В.А. Проблемы подготовки педагогов в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015; № 1 (22): 47–58.
3. Рагимова Л.К. Кызы Непрерывное повышение ИКТ-компетенции учителей как важный фактор повышения качества образования. *МНКО*. 2022; № 3 (94): 215–217.
4. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; № 10: 9–33.
5. Wang X., Li L., Tan S.C., Yang L., Lei J. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*. 2023; № 146: 107798.
6. Zhang C., Schießl J., Plößl L., Hofmann F., Gläser-Zikuda M. Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. *Int J Educ Technol High Educ*. 2023; № 20: 49.
7. Минаков А.И. Искусственный интеллект в образовании – актуальное направление подготовки современных педагогов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; № 12 (1): 1–15.
8. Данилова Н.Ю. Компоненты профессиональных компетенций и пути их формирования у студентов – будущих педагогов. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2017; № 2: 258–267.
9. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004; № 11: 3–13.
10. Уварова Н.Н., Высоцкая Т.П., Саидов З.А. Анализ отечественного опыта формирования компетенций в области искусственного интеллекта у обучаемых. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-1: 332–336.
11. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. и др. Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество): коллективная монография. Москва: Наука, 2023; Кн. 56.

References

1. Gadzhieva P.D., Ibragimov M.A., Hajrulaeva A.Z. Metodicheskie osnovy podgotovki buduschego pedagoga k primeneniyu IKT v professional'noj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-3: 112–115.
2. Polyakova V.A. Problemy podgotovki pedagogov v oblasti primeneniya IKT v professional'noj deyatel'nosti. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2015; № 1 (22): 47–58.
3. Ragimova L.K. Kyzy Nepreryvnoe povyshenie IKT-kompetencii uchitelej kak vazhnyj faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *MNKO*. 2022; № 3 (94): 215–217.
4. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 10: 9–33.
5. Wang X., Li L., Tan S.C., Yang L., Lei J. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*. 2023; № 146: 107798.
6. Zhang C., Schießl J., Plößl L., Hofmann F., Gläser-Zikuda M. Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. *Int J Educ Technol High Educ*. 2023; № 20: 49.
7. Minakov A.I. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii – aktual'noe napravlenie podgotovki sovremennyh pedagogov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; № 12 (1): 1–15.
8. Danilova N.Yu. Komponenty professional'nyh kompetencij i puti ih formirovaniya u studentov – buduschih pedagogov. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2017; № 2: 258–267.
9. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 11: 3–13.
10. Uvarova N.N., Vysockaya T.P., Saidov Z.A. Analiz otechestvennogo opyta formirovaniya kompetencij v oblasti iskusstvennogo intellekta u obuchaemyh. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-1: 332–336.
11. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. i dr. Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo): kollektivnaya monografiya. Moskva: Nauka, 2023; Kn. 56.

Статья поступила в редакцию 23.07.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-324-327

Mueller Yu.E., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.20 Comparative-historical typological and comparative linguistics), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: julia.mueller@inbox.ru*
Omelchenko M.S., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.omelchenko@my.mgimo.ru*
Shelekhova R.S., *senior teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: r.shelehova@my.mgimo.ru*

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES IN GERMAN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS. The article discusses the experience of working with a new generation of educational and methodological complex in the German language at a university. Tasks and functions of educational materials in a foreign language are fundamentally changing and becoming more complex in the era of rapidly growing informatization and digitalization, and therefore there is a need to critically rethink the experience accumulated in the field of compiling textbooks and educational-methodological complexes in foreign languages in order to optimize their content and structure in present time. The authors analyze teaching materials, classify text material and tasks, and highlight traditional and innovative components in content and structure. A manual is considered from the point of view of content, authenticity of the proposed materials and the communicative component of exercises and tasks. Results of the analysis show that in the process of complex use of language and speech exercises, lexical and grammatical material is worked out in interaction, which in turn is aimed at the formation and improvement of communicative, sociocultural, strategic and pragmatic competencies.

Key words: **German as foreign language, teaching foreign languages in non-linguistic university, authentic manuals, types and types of exercises, tasks, multimedia component**

Ю.Э. Мюллер*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: julia.mueller@inbox.ru*
М.С. Омельченко*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.omelchenko@my.mgimo.ru*
Р.С. Шелехова*, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: r.shelehova@my.mgimo.ru*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается опыт работы с учебно-методическим комплексом нового поколения по немецкому языку в вузе. Задачи и функции учебных материалов по иностранному языку принципиально меняются и усложняются в эпоху стремительно растущей информатизации и цифровизации, в связи с этим возникает необходимость критически переосмыслить опыт, накопившийся в сфере составления учебников и учебно-методических комплексов по

иностранным языкам для оптимизации их содержания и структуры в настоящее время. Авторы анализируют УМК, проводят классификацию текстового материала и заданий, а также выделяют традиционные и инновативные компоненты в содержании и структуре. Пособие рассматривается с точки зрения содержательного наполнения, аутентичности предложенных материалов и коммуникативной составляющей упражнений и заданий.

Результаты анализа показали, что в процессе комплексного использования языковых и речевых упражнений, лексический и грамматический материал отрабатывается во взаимодействии, что, в свою очередь, направлено на формирование и совершенствование коммуникативной, социокультурной, стратегической и прагматической компетенций.

Ключевые слова: **немецкий язык в качестве иностранного языка, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, аутентичные пособия, типы и виды упражнений, задачи, мультимедийный компонент**

Актуальность исследования определяется происходящими в современное время изменениями. Масштабное развитие новых технологий влияют на общество в целом и на все его сферы, включая также и профессиональное образование. Изучение иностранных языков всегда играло немаловажную роль, так как владение иностранными языками существенно улучшает перспективы профессионального развития. Важным моментом является наличие современных учебно-методических комплексов, позволяющих достигать поставленных целей в обучении и мотивировать студентов.

Цель статьи заключается в анализе структуры и содержания учебно-методического комплекса нового поколения «Im Klartext A2», а также выявить и рассмотреть на примерах традиционные и инновативные компоненты.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– дать характеристику термина «аутентичный материал» и «аутентичные тексты»;

– выявить основные проблемы при создании учебных пособий нового поколения;

– проанализировать структуру УМК «Im Klartext A2»;

– проанализировать содержательную наполняемость УМК «Im Klartext A2»;

– на примерах упражнений из УМК проанализировать необходимость использования системы упражнений и заданий, которые способствуют реализации развития способности студентов к межкультурному взаимодействию.

Научная новизна статьи заключается в том, что был проведён анализ учебно-методического комплекса нового поколения «Im Klartext A2».

Теоретическая значимость состоит в уточнении и систематизации научных сведений о влиянии аутентичного материала на формирование активной речевой деятельности, а также в анализе новых структурных компонентов, форм работы и типов упражнений и заданий.

Практическая значимость заключается в том, что полученный анализ показал опыт использования материалов УМК для обучения немецкому языку с положительной стороны.

Для исследования результатов были использованы методы содержательного, структурного и сопоставительного анализа, метод классификации, корпусного анализа.

В качестве объекта исследования выступает учебно-методический комплекс «Im Klartext». УМК разработан в рамках коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов в обучении иностранным языкам и ставит целью сформировать у студентов компетенции в пяти видах речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, языковое посредничество (устный и письменный перевод).

В рамках исследования был проведён анализ структуры и содержания комплекса, который включает в себя также рабочую тетрадь и календарно-тематический план работы в мультимедийном классе. Тексты учебника классифицировались по жанровой принадлежности и временной актуальности. Задания учебника, рабочей тетради и программы мультимедийного класса поделены на две группы:

– упражнения, направленные на развитие лексико-грамматических, произносительных и аудитивных навыков;

– задания, формирующие компетенции устной и письменной речи, перевода, извлечения информации из прослушанных и прочитанных текстов, а также просмотренных видео. Определены типы упражнений, традиционно использовавшиеся в советской и российской методике обучения иностранным языкам в рамках грамматико-переводного и коммуникативного методов, с одной стороны, и новые типы упражнений и заданий, характерных для УМК последнего поколения, созданных в русле коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, с другой.

Современный процесс обучения в иноязычном образовании в высшей школе предполагает использование инновационных форм. Применяемые инновации, например, компетентностный подход, модульный принцип, а также широкое использование цифровых технологий ни в коем случае не отменяют предыдущие опыты отечественной методики, а дополняют их, что позволяет формировать базовые знания и комплекс навыков и умений [1, с. 77–82].

Сафонова В.В. пишет о необходимости формирования у студентов готовности к международному общению, развитие билингвальных и бикультурных способностей, что поможет расширить стратегии взаимодействия в иноязычной среде [2, с. 38–49].

В современное время возникает острая необходимость в создании новых учебных пособий для преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях [3, с. 48–57]. Популярность набирают учебно-методические комплексы, который были составлены в странах изучаемого языка, так как они содержат аутентичный материал.

Понятие «аутентичный материал» появилось в методической литературе относительно недавно. Существует несколько версий его трактовки, но основным является следующее: это материалы, которые были созданы носителем языка и активно применяются в учебном процессе, ориентированном на коммуникативное обучение иностранному языку за пределами родной языковой среды [4, с. 10–14].

Аутентичные материалы имеют в первую очередь мотивирующую функцию в процессе обучения, так как они приближены к культуре в целом, а также к языковой культуре. При работе над такими материалами студенты не только выполняют задания, но и знакомятся с образом жизни и с различными аспектами в стране изучаемого языка [5, с. 250–268]. Говоря о плюсах использования аутентичных материалов в пособиях нового поколения, не следует упускать из виду, что зарубежные учебно-методические комплексы разработаны без ориентации на национальную специфику обучающихся и преподавателей.

Все это усложняет задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка, так как при сокращении доли аудиторных часов в учебной нагрузке и сроков обучения в связи с переходом на многоступенчатую систему высшего образования одновременно повышаются требования к сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую (лингвистическую), социокультурную, социолингвистическую, прагматическую, дискурсивную и стратегическую субкомпетенции [6, с. 64–68].

Актуальной является проблема выбора качественного аутентичного учебного пособия. В последние десятилетия сложилась тенденция создания отечественных учебных пособий и учебно-методических комплексов для конкретного вуза и факультета. Степанова М.В. и Шамов А.Н. в своей статье поднимают проблему несоответствия созданных учебных пособий авторами или авторскими коллективами требованиям методической науки. «Нарезки» аутентичных текстов из Интернета нарушают требования адекватности используемых упражнений [7, с. 86–102].

Создание учебных пособий, с одной стороны, позволило заполнить вакуум в отсутствии современных учебных пособий, с другой стороны, наблюдается большой поток таких учебных материалов, которые зачастую копируют тексты и задания из зарубежных пособий, приспосабливая их к требованиям российской системы образования. В то же время в отечественной теории и практике преподавания иностранных языков накоплено немало разработок, методик и инструментов, доказавших свою эффективность, и бездумный отказ от традиций и устоявшихся практик может привести к ухудшению результатов процесса обучения. Представляется актуальным провести комплексное исследование проблемы преемственности и новаторства в учебных пособиях нового поколения с целью выявить традиционные и новые структурные компоненты, формы работы, типы упражнений и заданий.

УМК «Im Klartext» состоит из двух частей, которые по Общеевропейским компетенциям владения иностранными языками соответствуют уровням A1 и A2. Обе части имеют общую структуру и состоят из учебника (Kursbuch), рабочей тетради (Arbeitsbuch), программы работы в мультимедийном классе и курса развития аудитивных и речевых навыков и компетенций на электронной обучающей платформе ed.mgimo.

Главы учебника имеют единую структуру и включают фонетические упражнения, аутентичные учебные тексты, адаптированные с учетом уровней A1 и A2, с активным словарем и упражнениями на формирование компетенций чтения, объяснение грамматического материала (на русском языке) и грамматические упражнения, составленные с использованием активного словаря и лексических единиц в рамках темы урока, задания для формирования устной и письменной речи, задания на перевод и глоссарий слов к уроку с грамматическими характеристиками лексических единиц, переводом на русский язык и примером употребления [8, с. 90–96].

Пособия имеют достаточное количество иллюстративного материала, что позволяет более эффективно запоминать лексические единицы, усиливают эмоциональный компонент по отношению к усваиваемому материалу, являются отправной точкой высказываний и дискуссий [9, с. 228].

Рабочая тетрадь делится на главы и содержит лексические и грамматические упражнения и задания на перевод для формирования лингвистической компетенции, дополнительные тексты для чтения с заданиями на проверку понимания прочитанного, тренировочные тесты со шкалой самооценки. Все упражнения рабочей тетради снабжены ключами, кроме упражнений на перевод ввиду вариативности правильных ответов [10, с. 208].

Тексты учебника и рабочей тетради подразделяются на следующие жанры:
– информационный текст;
– биография;
– интервью;
– пост в блоге, в форуме, соцсетях;
– статья из журнала;
– повествовательный текст;
– викторина;
– психологический тест;
– информационное табло;
– путеводитель;
– диалог;
– новости СМИ;
– дискуссия.

В рабочей тетради каждый урок завершается такими видами текста, как официальные и неофициальные электронные письма, статистические данные, реклама, анекдоты, стихотворения, сказки и легенды.

На основе анализ лексического состава текстов было отмечено использование актуальных слов, например: Tablet, digital, Cosplay-Event, online kaufen, IT-Unternehmen, Pop-Up-Fenster, Blog, Nesthocker, Markenplatyierung, Digitalisierung, Online-Banking, WhatsApp-Nachricht, twittern, Smartphone, Laptop, Computercamp и т. д. В пособии есть также и тексты, которые имеют вневременную актуальность, например, биографии известных людей, повествовательные тексты, информация из путеводителя о достопримечательностях.

Формулировки заданий к текстам варьируются. Кроме традиционных ответов на вопросы и определения верных и неверных высказываний, встречаются такие задания, как:
– Соотнесите части предложений.
– Соотнесите изображение и текст.
– Кто из персонажей текста высказал эти мнения?
– Найдите правильную последовательность частей текста.
– Определите, в какой из пропусков в тексте можно вставить следующие предложения.
– Ответьте на вопросы психологического теста и определите свой тип.
– Дайте советы и др.

В учебнике «Im Klartext A2» также используется объяснение грамматического материала, лексико-грамматические упражнения и упражнения на перевод. УМК отличается от классических учебников структурным делением на учебник (Kursbuch), рабочую тетрадь (Arbeitsbuch) и разработанную программу для работы с аудио- и видеоматериалом. Тексты более содержательны и наблюдается жанровое разнообразие.

Рассмотрим грамматические и лексические упражнения УМК. Используются грамматические упражнения следующих типов: устное спряжение глаголов в разных временных формах, заполнение пропусков окончаниями, местоимениями, глагольными формами, артиклями; формулирование вопросов к предложениям; изменение цели высказывания предложения (преобразование из вопросительного побудительное, из повествовательного в вопросительное); изменение утвердительных высказываний на отрицательные; ответы на вопросы и реакции на побудительные упражнения; соединение двух простых предложений в сложносочиненное или сложноподчиненное.

В лексических упражнениях требуется вставить подходящие по смыслу слова, заменить выделенные слова антонимами или синонимами. Как правило, речь идет об изолированных предложениях, грамматические структуры необязательно тренируются на лексике актуального урока. Большим разнообразием характеризуются упражнения на перевод. Студенты переводят все немецкие тексты и диалоги урока на русский язык, изолированные предложения и диалоги с немецкого языка на русский и с русского на немецкий, отвечают на вопросы по-немецки с помощью данных русских словосочетаний, переводят словосочетания с русского языка на немецкий и составляют с ними предложения. Преимуществом данного подхода является раннее обучение переводу как виду речевой деятельности.

В УМК «Im Klartext A2» все грамматические упражнения учебника и рабочей тетради построены на лексических единицах, соответствующих теме главы. Это позволяет комплексно формировать лексико-грамматические навыки. Используются следующие типы заданий, формирующие речевые умения и способствующие развитию коммуникативной компетенции:
– Заполните пропуски в вопросах и задайте эти вопросы собеседнику.
– Используйте данные словосочетания в вопросах собеседнику.
– Дополните предложения.
– Сформулируйте советы.
– Опишите одно из изображений. Собеседник отгадывает номер изображения.
– Какие прилагательные/глаголы сочетаются с этими существительными? Найдите соответствия и составьте предложения.
– Как изменился …? Впишите прилагательные-антонимы с правильными окончаниями.
– Согласитесь или возразите. Используйте придаточные предложения дополнения.
– Определите правильную последовательность действий и сформулируйте инструкцию (в пассивном залоге / повелительном наклонении).

Широко используется тип задания information gaps, который позволяет автоматизировать грамматические структуры: Узнайте у партнера недостающую информацию. Данный тип задания, представленный ниже, используется в учебниках зарубежных издательств, но еще не вошел в учебники немецкого языка российских авторов. Такое задание основано на идее восполнения недостающей информации, которую необходимо получить у своих одногруппников с помощью вопросов. В УМК используются в основном задания с частично недостающей информацией, таким образом возникает необходимость запрашивать друг у друга информацию и давать ответы на вопросы. Такой приём позволяет формировать диалоговые навыки говорения и создаёт искусственную языковую среду.

В задании information gaps отрабатываются не только грамматические навыки говорения, но и активизируется лексический материал. Этот методический приём даёт возможность расширенной разговорной практики, представляет собой реальное общение, даёт высокую мотивацию, а также требует дополнительных навыков, например, разъяснение смысла или перефразирование (см. рис. 1).



1. WECHSELSPIEL. Max und Moritz sind Freunde. Sie haben ihre Semesterferien unterschiedlich verbracht. Was haben sie gemacht?

Muster: *B: Was hat Max am 15. Februar gemacht?*
A: Er ist zum Bahnhof gefahren und hat...

A

Datum	Max	Moritz
15. Februar	zum Bahnhof fahren, Fahrkarten kaufen	
17. Februar		Informationen über Sehenswürdigkeiten suchen
20. Februar	mit der Bahn nach München fahren, in der Jugendherberge einchecken, in die Stadt gehen	
21. Februar		im Bett frühstücken, an den Strand gehen, lecker zu Mittag essen
23. Februar	einen Ausflug zum Schloss Neuschwanstein machen	
26. Februar		nach Frankfurt zurückfliegen

B

Datum	Max	Moritz
15. Februar		Flugtickets im Internet buchen, ein Zimmer im Hotel reservieren
17. Februar	sich über die Region informieren	
20. Februar		nach Ägypten fliegen, im Hotel einchecken, ausschlafen
21. Februar	in die Alte Pinakothek gehen, einkaufen	
23. Februar		einen Ausflug zu den Pyramiden machen, am Abend in die Disco gehen
26. Februar	mit der Bahn nach Bonn zurückfahren	

Рис. 1

Задания на перевод также вошли в УМК «Im Klartext A2», но они представлены в учебнике не изолированными предложениями, а как предложенная авторами коммуникативная задача. Перевод отдельных предложений частично сохранился в упражнениях рабочей тетради как средство контроля усвоения грамматики и лексики урока. Данные переводы выполняются студентами письменно и проверяются преподавателем. В учебнике используются три типа переводных упражнений:

1. Письменный перевод с русского на немецкий язык текстов различных жанров: перечни, каталоги, информационные проспекты, меню, рекламные тексты, личные и официальные электронные письма, биографии, интервью и др.

2. Устный перевод на немецкий язык с листа связного монологического текста по теме урока, при этом партнер по работе проверяет правильность перевода по размещенному в параллельной колонке немецкому варианту того же текста (Im Tandem) (см. рис. 2).

3. Устный двусторонний перевод со слуха, в ходе которого два студента изображают русского и немца, а третий переводит их диалог (Dolmetscherspiele) (см. рис. 3).



IM TANDEM

Лео проснулся в 7.30. Потом он снова заснул и встал только в 8.00. Времени на душ и завтрак нет! Он побежал на остановку, к счастью, автобус пришел достаточно быстро.	Leo ist um 7.30 Uhr aufgewacht. Dann ist er wieder eingeschalfen und erst um 8.00 Uhr aufgestanden. Keine Zeit zum Duschen und Frühstücken! Er ist zur Haltestelle gelaufen, zum Glück ist der Bus ziemlich schnell gekommen.
Um 9.00 Uhr war er schon in der Uni. Heute hat er sich nicht verspätet, aber er muss früher aufstehen. Von 9.00 Uhr bis 12.00 Uhr hatte Leo ein Seminar in Mathematik. Die Zeit im Seminar ist sehr schnell vergangen. In der Mittagspause ist Leo in die Mensa gegangen.	В 9.00 он был уже в институте. Сегодня он не опоздал, но ему нужно вставать раньше. С 9.00 до 12.00 у Лео был семинар по математике. Время на семинаре прошло очень быстро. В обеденный перерыв Лео пошел в столовую.
Там он встретил своего старого друга Штеффена, и они поговорили о каникулах. Штеффен был в Австрии, а Лео в Швейцарии. Лео был в Швейцарии со своей подругой, там они путешествовали.	Dort ist er seinem alten Freund Steffen begegnet und sie haben über die Ferien gesprochen. Steffen war in Österreich und Leo in der Schweiz. Leo war in der Schweiz mit seiner Freundin, sie sind dort gewandert.
Dann ist Leo aber in Berlin gewesen und hat dort gearbeitet. Leo braucht viel Geld für die Sommerferien, denn er möchte nach Australien fliegen und seine Freundin mitnehmen.	Потом Лео был в Берлине и работал там. Лео нужно много денег на летние каникулы, потому что он хотел бы полететь в Австралию и взять с собой свою подругу.

Рис. 2

Следует также отметить, что формированию компетенций устной речи особое внимание уделяется в мультимедийном классе, где это происходит наряду с работой над произносительными навыками и аудитивными умениями. После выполнения заданий на аудирование студенты разыгрывают диалоги по образцу или видоизменяют их, используя другое лексическое и содержательное наполнение. Студенты также передают содержание прослушанных текстов в монологической форме устно и письменно и создают собственные тексты на основе изученного материала.

В УМК «Im Klartext A2» дается большое количество образцов электронных писем, задания написать электронные письма или тексты других функциональных стилей: реклама, биография, новость, пост в блоге / форуме и др.

Несомненно, традиционные, классические учебники иностранных языков показали свою эффективность в обучении нескольких поколений специалистов, но появляются новые задачи и новые вызовы, в частности развитие социокультурной, социолингвистической, прагматической, дискурсивной и стратегической субкомпетенций, требуют критического анализа, переосмысления и целесообразного переноса достижений зарубежных теоретиков и практиков методики обучения иностранным языкам в условия образовательной системы Российской Федерации.

DOLMETSCHERSPIEL

Dolmetschen Sie.

Gernot	Нина
1. Hallo, Nina! Wir haben uns lange nicht gesehen. Wo warst du denn?	
	2. Привет, Гернот! Ах, ты знаешь, в январе я сдавала экзамены, а потом я была три месяца в Китае.
3. Drei Monate in China? Nicht in Deutschland? Das ist aber lange! Was hast du denn dort gemacht?	
	4. Я получила стипендию и учила китайский.
5. Sehr interessant!	
	6. Да, это было здорово! Три месяца я говорила только по-китайски. Летом я поеду в Германию или в Австрию.

Рис. 3

Апробация учебно-методического комплекса нового поколения по немецкому языку в вузе и проведённый анализ содержания и структуры позволяют сделать следующие выводы. В сфере высшего профессионального образования наметилась тенденция к составлению учебных пособий и учебно-методических комплексов по иностранным языкам с учетом требований рынка труда. При разработке новых пособий необходимо пересмотреть содержание и структуру, а также роль традиционных лексико-грамматических упражнений. Следует уделять больше внимания на коммуникативную составляющую таким образом, чтобы система упражнений и заданий способствовала реализации развития способности студентов к межкультурному взаимодействию.

УМК должен давать лексический минимум и страноведческую информацию в рамках определенной темы, вводить грамматические структуры и демонстрировать их функции, предлагать материал для тренировки и закрепления языковых феноменов, тренировать во взаимодействии умения устной и письменной речи, чтения и аудирования, создавать ситуации для коммуникации с использованием различных социальных форм, содержать тексты различных жанров.

Материалы, которые используются в учебных пособиях, должны быть аутентичными и соответствовать современной действительности. УМК должен обязательно сопровождаться аудио- и видеоматериалами соответствующего уровня. Это позволит создать благоприятные условия для формирования коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенций студентов, повысить интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка и в конечном итоге достигнуть более высоких результатов в процессе обучения.

Библиографический список

1. Александровская Е.Б. Инновационные подходы в преподавании иностранного языка на уровнях B2-C1 (из опыта написания учебника). *Вестник МГИМО.* 2013; № 6 (33): 77–82.
2. Сафонова В.В. Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире. *Вестник Московского университета.* Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019; № 1: 38–49.
3. Кравцова О.А., Ястребова Е.Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения. *Филологические науки в МГИМО.* 2019; № 18 (2): 48–57.
4. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе.* 2008; № 2: 10–14.
5. Богданова Ю.З. Использование аутентичных материалов в преподавании немецкого языка в неязыковом вузе. *Гуманитарные и социальные науки.* 2019; № 2: 250–258.
6. Чигашева М.А., Ионова А.М. Профессиональная направленность языковой подготовки по немецкому языку в вузе. *Иностранные языки в школе.* 2017; № 10: 64–68.
7. Степанова М.В., Шамов А.Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2022; Т. 1, № 6 (88): 86–102.
8. Мюллер Ю.Э., Принципалова О.В., Меркиш Н.Е. Bildung und Gebrauch des Perfekts. Eine Übungsreihe zum Thema «Winterferien». *Иностранный языки в школе.* 2019; № 1: 90–96.
9. Принципалова О.В., Меркиш Н.Е., Кирина Т.П. *Im Klartext A2. Kursbuch*: учебное пособие. Москва: Прометей. 2021; Ч. II, Уровень А2.
10. Омельченко М.С., Хосаинова О.С., Мюллер Ю.Э. *Im Klartext A2. Arbeitsbuch*.: учебное пособие. Москва: Прометей. 2021; Ч. II, Уровень А2.

References

1. Aleksandrovskaya E.B. Innovacionnye podhody v prepodavanii inostrannogo yazyka na urovnyah V2-S1 (iz opyta napisaniya uchebnika). *Vestnik MGIMO.* 2013; № 6 (33): 77–82.
2. Safonova V.V. Vuzovskij UMK po inostrannomu yazyku kak instrument dialoga kul'tur v globalizirovannom mire. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019; № 1: 38–49.
3. Kravcova O.A., Yastrebova E.B. Sovremennyj autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya. *Filologicheskie nauki v MGIMO.* 2019; № 18 (2): 48–57.
4. Nosonovich E.V., Mil'rud G.P. Kriterii soderzhatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2008; № 2: 10–14.
5. Bogdanova Yu.Z. Ispol'zovanie autentichnyh materialov v prepodavanii nemeckogo yazyka v neyazykovom vuze. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2019; № 2: 250–258.
6. Chigasheva M.A., Ionova A.M. Professional'naya napravlennost' yazykovoj podgotovki po nemeckomu yazyku v vuze. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2017; № 10: 64–68.
7. Stepanova M.V., Shamov A.N. Kriterii `ekspertnoj ocenki uchebnika po inostrannomu yazyku. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2022; T. 1, № 6 (88): 86–102.
8. Myuller Yu.`E., Principalova O.V., Merkish N.E. Bildung und Gebrauch des Perfekts. Eine Übungsreihe zum Thema «Winterferien». *Inostrannyj yazyki v shkole.* 2019; № 1: 90–96.
9. Principalova O.V., Merkish N.E., Kirina T.P. *Im Klartext A2. Kursbuch*: uchebnoe posobie. Moskva: Prometej. 2021; Ch. II, Uroven' A2.
10. Omel'chenko M.S., Hosainova O.S., Myuller Yu.`E. *Im Klartext A2. Arbeitsbuch*.: uchebnoe posobie. Moskva: Prometej. 2021; Ch. II, Uroven' A2.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-328-331

Karpova N.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Joint Center for Innovative Educational Research and Production, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: karpova_nk@mail.ru*
Mareev V.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor of Rector for Pedagogical Direction Development, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: mareev@sfedu.ru*
Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nppetrova@sfedu.ru*

METHODOLOGY, TECHNOLOGIES, IMPLEMENTATION FORMS OF SPECIALISTS' TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL ADVANCED TRAINING FOR THE RUSSIAN DEFENSE INDUSTRY. The article observes the role of technical and technological advanced training in the personnel teaching for the defense industry. The study determines a methodological basis and substantiates system-forming properties of modern advanced type education. Ideas and content of the phenomenon of ideology are comprehended in the disclosure of context of an individual's inner world, taking into account the constantly updated life realities, culture of the society, the existing and newly formed institutional units. The study demonstrates results, which determine the basic technologies of qualified personnel technical and technological advanced training in the interests, first of all, for the defense industry. Further research prospects are related to the new technologies development for advanced technical and technological training, the institutional complexes variable models creation for the implementation of advanced technical and technological education of specialists for the defense industry.

Key words: **institute of public-private partnership, technologies of advanced technical and technological training, production-oriented pedagogical technologies, production and pedagogical innovation, training for defense industry**

Н.К. Карпова*, д-р пед. наук, проф., рук. Объединенного центра инновационных образовательных научных исследований и производств ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: karpova_nk@mail.ru*
В.И. Мареев, *д-р пед. наук, проф., советник ректора по развитию педагогического направления ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: mareev@sfedu.ru*
Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: nppetrova@sfedu.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОБОРОННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ

В статье говорится о том, какую роль технико-технологическая опережающая подготовка специалистов играет в обучении кадров для оборонной промышленности. Определена методологическая база исследования. Обоснованы системообразующие свойства современного образования опережающего типа. Осмыслены идеи и содержание феномена идеологии в контексте раскрытия внутреннего мира личности с учётом постоянно обновляющихся реалий жизни и культуры общества, его действующих и вновь образующихся институциональных единиц. Продемонстрированы результаты исследования, которые заключаются в определении базовых технологий технико-технологической опережающей подготовки квалифицированных кадров в интересах, прежде всего, оборонной промышленности. Выявлены также дальнейшие перспективы исследования. Они связаны с разработкой новых технологий технико-технологической подготовки опережающего характера, созданием вариативных моделей институциональных комплексов для реализации опережающего технико-технологического образования специалистов данной отрасли промышленности.

Ключевые слова: **институт государственно-частного партнёрства, технологии опережающей технико-технологической подготовки, производственно-ориентированные педагогические технологии, производственно-педагогическая инноватика, подготовка кадров для оборонной промышленности**

Актуальность темы данной статьи обусловлена отмечающейся целым рядом авторов необходимостью интенсификации поисков новых форм и педагогических технологий формирования корпуса компетентных специалистов для нужд отечественной промышленности, в том числе оборонной (В.Г. Лысенко, В.И. Мареев, М.П. Пальянов, Н.П. Петрова, В.Я. Синенко, Н.В. Харина). В этой связи ряд исследователей и практиков, работающих в интересующей нас области, обращают внимание на опережающую технико-технологическую подготовку (А.В. Гааг, Н.К. Карпова, С.О. Текеев, Л.А. Филимонюк).

При этом, однако, в специальной литературе до сих пор не уделялось достаточного внимания методологическим характеристикам такой формы обучения персонала. В частности, освоение рабочих профессий таким путём не рассматривалось в контексте аксиологического подхода, при том что в других аспектах образовательной деятельности таковой изучен хорошо (Э.Ф. Зеер, Г.В. Резапкина, Н.Е. Скрипова). В свою очередь, недостаточное внимание учёных, занимающихся вопросами подготовки специалистов для оборонной промышленности, к этому и другим прогрессивным подходам ведёт к фактическому исчезновению из исследовательского поля ряда важных аспектов. В частности, на страницах профильной литературы до сих пор отсутствует осмысление феномена духовности личности как одного из ключевых слагаемых успешного освоения рабочей профессии. Не вполне изученной остаётся также идеологическая составляющая указанного процесса.

Ввиду вышеизложенного, цель нашей статьи – определение наиболее существенных методологических характеристик, базовых подходов и технологий опережающей подготовки компетентных специалистов в интересах оборонной промышленности.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– обосновать концепт «опережающая подготовка»;

– рассмотреть методологические характеристики опережающей технико-технологической подготовки специалистов для интересующего нас сегмента российской экономики;

– исследовать феномен духовности личности в аспекте актуальной в настоящее время идеологии как значимого слагаемого успешного завершения организованного таким образом образовательного процесса;

– разработать структурную модель Корпоративного центра технологического мастерства как перспективной формы реализации опережающей подготовки и переподготовки кадров;

– определить базовые педагогические технологии, обеспечивающие его эффективное функционирование;

– обосновать необходимость дальнейшей актуализации динамики развития вариативных моделей, новых форм и производственно-педагогических технологий опережающей технико-технологической подготовки сотрудников для оборонной промышленности.

Методы исследования, применявшиеся авторами пре решении этих задач, включают:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта работы системы профессионально-технического образования в плане реализации опережающей технико-технологической подготовки и переподготовки кадров.

Научная новизна статьи заключается в определении и обосновании необходимости разработки новых опережающих производственно-педагогических технологий.

Теоретическая значимость – в обосновании концепта «опережающая подготовка» применительно к формированию необходимых компетенций у специалистов технико-технологической направленности как методологической основы опережающей стратегии их подготовки, в том числе для нужд оборонной промышленности РФ.

Практическая значимость состоит в разработке структуры Корпоративного центра технологического мастерства, а равно и представлении базовых технологий обучения опережающего характера, реализуемых на его базе.

В современной педагогике не существует общепринятого определения не только термина, вынесенного в заглавие нашей статьи, но и ряда связанных с ним понятий. К ним относятся:

– «опережающее профессиональное образование»;

– «опережающее непрерывное образование»;

– «опережающая профессиональная подготовка».

Вместе с тем в русле наиболее популярных на сегодняшний день концепций фиксируется единодушие в плане понимания главного отличительного признака опережающего образования. По мнению ряда современных авторов, оно с необходимостью должно обеспечивать ускоренное развитие и саморазвитие обучаемых (Э.Ф. Зеер, Н.К. Карпова, М.П. Пальянов, Н.П. Петрова, В.Я. Синенко). Таким образом повысится вероятность успешного формирования у выпускников таких важных характеристик, как профессиональная мобильность и адаптивность к быстро меняющимся экономическим, социальным и культурным условиям [1].

При этом многие педагоги указывают на то, что формирование как этих, так и иных профессиональных и личностных качеств представляется возможным в условиях реализации аксиологического и личностно-развивающего подходов (Н.К. Карпова, В.Г. Лысенко, М.П. Пальянов, Н.П. Петрова, Н.Е. Скрипова, С.О. Текеев, Л.А. Филимонюк). Это, в свою очередь, означает необходимость ориентации учебно-воспитательного процесса на личность учащегося. Её ускоренное развитие возможно в случае эффективного формирования у обучающихся осознанной потребности в саморазвитии и самореализации, прежде всего, конечно, в рамках осваиваемой профессии. Данный процесс подразумевает самоактуализацию – сознательно осуществляемую субъектом практическую деятельность, направленную на решение профессионально ориентированных задач [2].

Одним из основных условий успешной самоактуализации является активное участие в инновационной деятельности. Это подводит нас к рассмотрению сущности широкого понятия «опережающее профессиональное образование». Оно представляет собой системообразующую профессиональную подготовку, организованную на основе инновационных процессов, направленных на профессиональное развитие будущих специалистов и формирование их готовности к профессиональной деятельности в динамичных условиях современного общества [3]. В качестве признаков «опережения» при этом выступают:

– построение учебно-воспитательного процесса на инновационной основе;

– формирование готовности обучающихся к широкому внедрению различных прогрессивных аспектов в будущую профессиональную деятельность [2].

Исходя из приведённого выше определения, мы можем трактовать дефиницию «опережающая подготовка специалистов» как реализацию опережающего профессионального образования с упором на реальные условия осуществления квалификационной профессиональной деятельности специалистом при максимальном учёте возможности инновационных изменений различного характера. К таким изменениям мы можем отнести:

– совершенствование используемого оборудования [1];
– внедрение новых методов и форм реализации трудовой деятельности;
– возможные изменения в сфере производственных отношений [1].

Таким образом, по завершении обучения в данной форме квалифицированная деятельность специалиста, занятого, в том числе, в оборонной промышленности, дополнится инновационным содержанием, отражающим те тенденции, что уже проявляются в сфере его профессиональной деятельности, но при этом пока не нашли отражения в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Это новое содержание транслируется работодателем. Образовательная же организация со своей стороны должна интегрировать его в реализуемые программы [4].

Таким образом, сегодня успешная реализация такой подготовки кадров предполагает разработку новых и адаптацию существующих технологий и форм организации образовательного процесса. В этой связи, прежде всего, следует учесть, что в настоящее время именно технико-технологический аспект образования обеспечивает развитие всех сфер промышленного производства [2].

По этой причине базовым для рационального формирования содержания опережающей подготовки является принцип научности. Его грамотная реализация позволяет включить в образовательный процесс значимые научные достижения, прежде всего практико-ориентированного характера, а также реализовать возможности для их систематического обновления. Обращение к науке, являющейся базой для технико-технологического образования, позволит определять перспективы развития сфер производства, давая тем самым импульс для опережающего развития не только системы профессионального образования, но в целом общества и государства [4].

Перспективным, как уже говорилось, выглядит обращение к аксиологическому подходу. Система ценностей является одной из наиболее характерных черт, по которым можно судить о развитии общества в конкретный период его истории, прежде всего, конечно, в плане времени его духовной культуры [5]. К указанной сфере относятся интересы и потребности личности, общества, наиболее значимые мотивы социально значимой активности его членов (Э.Ф. Зеер, В.Г. Лысенко, Н.Е. Скрипова).

Таким образом, ценность как составляющая единица структурно более сложной категории «система ценностей» соотносима как с субъектом профессиональной и иной деятельности, так и с существующей социокультурной системой. В этой связи сегодня при реализации технико-технологической опережающей подготовки специалистов для оборонной промышленности России очень важно в качестве одной из важнейших ценностей позиционировать овладение рабочей профессией [3].

Необходимым при этом представляется вооружение обучающихся базовыми ценностными установками идеологии. Под термином «идеология» обычно понимают некий комплекс идей, своеобразный метаязык, представленный общими смыслами, спроецированными на каждого человека (В.Я. Синенко, Н.Е. Скрипова, Л.А. Филимонюк, Н.В. Харина). Идеи при этом должны быть понятны, а также предусматривать возможность интерпретации и трансформации личностью в процессе взаимодействия с окружающей действительностью [1]. Соответственно, на настоящем этапе развития общества и государства можно выделить четыре её ведущих ценностных установки (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее существенные ценностные установки идеологии

Наименование	Содержание
Смысловое содержание жизни	Сама жизнь
Важнейшая ценность	Жизнь человека
Сущностное содержание жизни человека	Познание, осуществление деятельности, творчество

Таким образом, идеология создаёт уникальный ментальный мир человека и общества. Каждый индивид, открывая для себя новые её стороны, наполняет идеологию собственной программой духовной жизни. По сути, этот процесс не имеет завершения, ведь в каждый определённый период времени те или иные идеи рассматриваются как приоритетные.

При этом в настоящее время стремительное обновление всех аспектов жизни социума способствует актуализации проблемы обновления базовых смыслов, мотивирующих человека, в том числе на осуществление учебной деятельности [2]. Особую значимость при этом обретают следующие смыслы, связанные с авторитетом рабочего и рабочей профессии:

– «я работаю на заводе, это престижно и достойно оплачивается»;

– «техническое образование позволит мне заниматься творчеством, повышая в процессе работы на производстве собственное мастерство, реализуя при этом перспективы карьерного роста»;

– «знание нового в профильной науке поможет мне обрести новые компетенции» [3].

Далее. При планировании и практическом воплощении такого рода деятельности следует учитывать специфику контингента. Современный рабочий – это, как правило, человек со средним специальным или высшим образованием. Соответственно, он зачастую, хотя и на начальном уровне, но владеет знаниями и навыками, необходимыми для реализации исследовательского подхода к окружающей действительности. Следовательно, лица, проходящие опережающую подготовку для последующего продолжения деятельности в оборонной промышленности России, способны осмыслить широкий спектр явлений материальной и духовной культуры, творчески подойти к реализации учебной, профессиональной и иной деятельности [5].

В этой связи у педагога-исследователя и/или практика, занимающегося соответствующими вопросами, не должна вызывать удивления актуализация понятия «духовность». Данным термином обозначается признак, которым в полной мере отмечен только человек. Смысловое значение этого признака определяется категорией «концепт». Постоянное движение по пути формирования, дополнения и постоянного его обновления составляет суть развития личности, сочетающего феномены универсального и уникального [5]. Соответственно, успешное завершение опережающей технико-технологической подготовки подразумевает использование педагогических технологий, благоприятствующих прохождению обучающимся данного пути.

Учёт при подготовке современных кадров для оборонной отрасли всех вышеперечисленных моментов вкупе с необходимостью повышения статуса рабочих профессий не только актуализирует поиск новых педагогических подходов, приёмов и методов, о чём мы уже говорили ранее, но и требует существенных изменений в формах организации соответствующего процесса [3]. В этой связи перспективным выглядит создание Корпоративного центра технологического мастерства.

Он представляет собой многопрофильный комплекс институтов, объединенных единой целью – максимально эффективно реализовать опережающую подготовку специалистов для оборонной промышленности российской федерации. Достижение этой цели невозможно без решения входящими в центр организации конкретных задач в соответствии с их профильной специализацией [3].

При организации работы Корпоративного центра необходимы анализ и отбор технологий, обеспечивающих не только формирование необходимых компетенций сотрудников, но и наполнение их духовного пространства личности идеологическими смыслами [5]. Так они смогут более эффективно действовать в рамках институциональной структуры современного социума, становясь более восприимчивыми к различным изменениям в ней.

Таким образом, рассматриваемый центр представляет собой сложную структуру. В её границах осуществимы реализация широкого спектра опережающих технологий профессиональной подготовки и разработка новых. Эти функции целесообразно разделить между тремя отделениями (табл. 2).

Таблица 2

Отделения Корпоративного центра технологического мастерства

Отделение	Функционал
Инженерное	Действует непосредственно на предприятии (или предприятиях) ВПК, выпускающих конкретную продукцию. При этом подготовка и переподготовка кадров осуществляется заводскими специалистами с привлечением научно-педагогических работников профильного вуза. В рамках каждого отделения разрабатываются цель и задачи учебно-производственной деятельности, план её реализации. При этом тематика такой работы должна носить опережающий характер, актуализируя внедрение научных разработок профессорско-преподавательского состава вузов в повседневную практику предприятий. Повышение квалификации сотрудников может реализовываться инженерными отделениями и в традиционном формате с обязательным выполнением прикладных проектов и последующим их внедрением в промышленное производство. На каждом заводе или фабрике, производственном объединении может работать как одно такое отделение, так и несколько. Это зависит от количества наименований выпускаемой продукции
Сопровождения, подготовки и реализации проектов	Цель его деятельности – работа с бизнес-партнёрами в части реализации технико-технологической опережающей подготовки специалистов, а также внесения инновационных изменений в производственный процесс. По сути, это отделение отвечает за включение каждого конкретного института Корпоративного центра в конкретную работу, выработку условий его участия, выгодных государству, бизнесу и производству. Необходимо привлечение к деятельности отделения сопровождения, подготовки и реализации проектов юристов, экономистов, специалистов отделов закупок. В результате его работы должны даваться конкретные рекомендации по организации различных проектов и в ряде случаев предлагаться инициативы законодательного характера
Адаптации и разработки технологий опережающей профессиональной подготовки	Ответственность за корректную работу данного элемента Корпоративного центра технологического мастерства следует возлагать на профильные вузы. Цель его организации – вооружить специалистов первых двух отделений педагогическими технологиями, необходимыми для успешной работы

Охарактеризованные в табл. 2 отделения должны действовать на постоянной основе. Однако количество часов, необходимых для решения конкретных задач, может варьироваться.

Для правильного функционирования Корпоративного центра необходимо выделение бюджетных средств вузам и предприятиям. Жизненно важной представляется также подготовка соответствующей нормативно-правовой базы, обязывающей представителей различных структур принимать участие в деятельности центра, в том числе в формировании групп своих сотрудников для обучения в формате опережающей профильной подготовки.

Базовой образовательной технологией при этом выступает обучение в сотрудничестве (англ. – collaborative learning) [4]. Реализуется оно в составе малых групп, включающих от 3 до 5 чел. Успешное завершение образовательного процесса в данном случае подразумевает реализацию следующих аспектов:

– участие каждого учащегося в обсуждении решаемой задачи;
– принятие согласованных коллективных решений по итогам обсуждения различных учебных проблем;
– понимание каждым обучаемым личной ответственности за собственный вклад в ход коллективной работы;
– освоение им умений организации дискуссии и управления ею, а также способности к рефлексии деятельности и её результатов.

Итогом совместной деятельности группы должно выступить новое знание, вырабатываемое всеми её участниками [3].

В ходе групповой работы реализуются основные этапы научного исследования. К ним относятся:

– определение проблемы и формулировка задач;
– анализ известных решений;
– обсуждение методов работы;
– сбор данных по исследуемой проблеме;
– их анализ;
– оформление полученных результатов;
– подведение итогов;
– при необходимости – корректировка выводов [3].

По ходу обучения в сотрудничестве могут быть использованы такие педагогические технологии, как кооперативное обучение (англ. – cooperative learning), проблемный метод (англ. – problem-based learning) и метод проектов (англ. – project-based learning).

На начальном этапе работы по методу корпоративного обучения формируются группы, которые получают от преподавателя задание. Далее каждый участник анализирует поставленную задачу и разбивает её на ряд подзаданий. В ходе обсуждений определяются лица, ответственные за выполнение определённой части задания. Такие учащиеся, называемые экспертами, работают в тесном контакте между собой. Они обсуждают и согласовывают стратегию поиска решений поставленной проблемы и предоставляют полученный материал всем членам сформированных групп. Следующий этап работы – индивидуальный поиск и анализ информации с целью достижения экспертного уровня в исследовании проблемы. Полученная информация предоставляется эксперту. Далее осуществляется тренировка экспертов. Они вновь работают вместе, подводят итог проделанной работы и вырабатывают окончательный вариант решения поставленной задачи, который каждый из них представляет участникам своей группы. В итоге осуществляется анализ всей деятельности (А.В. Гааг, Э.Ф. Зеер, В.Г. Лысенко).

Обучение по проблемному методу ориентировано на стимулирование самостоятельной поисковой деятельности в решении задач. Важным при этом является формирование у сотрудников умений и навыков, позволяющих использовать для этого нестандартные пути.

Использование метода учебных проектов позволяет в качестве результата академической активности позиционировать новые теоретические знания при возможности их практической реализации. В ходе учебно-производственной деятельности, осуществляемой в соответствии с данным методом, должен быть получен «осязаемый» и актуальный результат [2].

Следует отметить, что названные технологии достаточно широко используются и в достаточной степени стандартизированы. Однако их применение в рамках организованного Корпоративного центра подготовки специалистов будет способствовать внедрению новых педагогических практик, интегрированных непосредственно с производством. Основной особенностью таковых является проблемный характер. По сути, они представляют собой производственно-ориентированные педагогические технологии. Пока в системе образования моделей применения подобных технологий нет, однако необходимость их разработки велика.

Таким образом, опережающая подготовка является перспективным путём формирования корпуса квалифицированных кадров для оборонной промышленности нашей страны. Её реализация позволяет с успехом применять перспективные образовательные методики. При этом современная экономика, в том числе сферы производства и образования, позволяет осуществлять обучение и переобучение специалистов рабочих профессий в подобной форме.

С другой стороны, по-настоящему эффективно обучать таких специалистов с использованием опережающей подготовки можно лишь при условии существенной модернизации соответствующих отраслей. Перспективным, например, представляется организация работы Корпоративных центров технологического мастерства. На базе таковых возможна реализация педагогических практик, интегрированных непосредственно с производством. Вопросы использования этих практик могут стать объектом научного интереса исследователей будущего.

Библиографический список

1. Карпова Н.К., Мареев В.И., Петрова Н.П. Использование ресурса государственно-частного партнерства в подготовке кадров для оборонной промышленности России. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 256–259.
2. Пальянов М.П., Синенко В.Я., Харина Н.В. Опережающая подготовка кадров в системе повышения квалификации педагогов среднего профессионального образования. *Опережающая профессиональная подготовка кадров в условиях образовательно-технологического кластера для социально-экономического развития региона:* сборник научных трудов по материалам Межрегиональной научно-практической конференции. Томск – Новосибирск: ИЦ «Золотой колос», 2019: 37–41.
3. Лысенко В.Г. Опережающая профессиональная подготовка кадров как условие инновационного развития региона. *Опережающая профессиональная подготовка кадров в условиях образовательно-технологического кластера для социально-экономического развития региона:* сборник научных трудов по материалам Межрегионой научно-практической конференции. Томск – Новосибирск: ИЦ «Золотой колос», 2019: 42–48.
4. Текеев С.О., Филимонюк Л.А. Особенности организации процесса профессионального переобучения людей третьего возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (103): 242–245.
5. Скрипова Н.Е. Ценностные ориентиры профессиональной ориентации школьников на рабочие профессии: новые механизмы. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 6: 247–249.

References

1. Karpova N.K., Mareev V.I., Petrova N.P. Ispol'zovanie resursa gosudarstvenno-chastnogo partnerstva v podgotovke kadrov dlya oboronnoj promyshlennosti Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 256–259.
2. Pal'yanov M.P., Sinenko V.Ya., Harina N.V. Operezhayuschaya podgotovka kadrov v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov srednego professional'nogo obrazovaniya. *Operezhayuschaya professional'naya podgotovka kadrov v usloviyah obrazovatel'no-tehnologicheskogo klastera dlya social'no-`ekonomicheskogo razvitiya regiona:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk – Novosibirsk: IC «Zolotoj kolos», 2019: 37–41.
3. Lysenko V.G. Operezhayuschaya professional'naya podgotovka kadrov kak uslovie innovacionnogo razvitiya regiona. *Operezhayuschaya professional'naya podgotovka kadrov v usloviyah obrazovatel'no-tehnologicheskogo klastera dlya social'no-`ekonomicheskogo razvitiya regiona:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhregionoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk – Novosibirsk: IC «Zolotoj kolos», 2019: 42–48.
4. Tekeev S.O., Filimonyuk L.A. Osobennosti organizacii processa professional'nogo pereobucheniya lyudej tret'ego vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (103): 242–245.
5. Skripova N.E. Cennostnye orientiry professional'noj orientacii shkol'nikov na rabochie professii: novye mehanizmy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 6: 247–249.

Статья поступила в редакцию 06.07.24

УКД 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-331-333

Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: pnpprof@mail.ru*
Sokovikova A.V., *senior teacher, Department of Technology and Vocational Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: avpuhtiy@sfedu.ru*

MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION AND SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF A UNIVERSITY. The article examines the importance of modern digital technologies for the modern educational ecosystem of a university. Their study is carried out on the basis of an analysis of the impact of digital technologies on learning processes, highlighting the possibilities of mass educational online courses, individualization of educational programs and increasing the interest of higher education students in the Russian Federation. In order to fully disclose this topic, the authors consider the application and significance of artificial intelligence in the educational process. It also draws attention to the importance of developing and supporting digital literacy among teachers and students to effectively use all the possibilities of digital technologies in education. The process of applying digital technologies in the learning process is demonstrated by the example of the Southern Federal University. The article concludes that digital technologies are becoming an integral part of the educational ecosystem of a modern university.

Key words: **educational ecosystem, university, digital technology, artificial intelligence, gamification, online learning**

Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: pnpprof@mail.ru*
А.В. Соковикова*, ст. преп., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: avpuhtiy@sfedu.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ И ПОДДЕРЖКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается важность современных цифровых технологий (далее – *ЦТ*) для современной образовательной экосистемы университета. Их изучение осуществляется на основе анализа влияния ЦТ на процессы обучения, выделения возможности массовых образовательных онлайн-курсов, индивидуализации образовательных программ и повышения заинтересованности студентов высшего образования Российской Федерации. В целях полного раскрытия данной темы авторы рассматривают применение и значение искусственного интеллекта в образовательном процессе. Также обращается внимание на важность развития и поддержки цифровой грамотности среди преподавателей и студентов для эффективного использования всех возможностей ЦТ в образовании. Процесс применения ЦТ в процессе обучения продемонстрирован на примере Южного федерального университета. В заключение статьи делаются выводы о том, что цифровые технологии становятся неотъемлемой частью современной образовательной экосистемы университета.

Ключевые слова: **образовательная экосистема, университет, цифровые технологии, искусственный интеллект, геймификация, онлайн-обучение**

Актуальность выбранной темы статьи заключается в том, что цифровизация является базовой составляющей в современной образовательной среде, имея огромный потенциал для улучшения процессов обучения (Баева Л.П., Храпов С.А. и др.) и поддержки образовательной экосистемы университета. В настоящее время практически все университеты применяют ЦТ для организации процесса обучения, проведения различных исследований, администрирования и коммуникации [1, с. 28–29].

Большинство субъектов образовательного процесса вуза (прежде всего студентов и преподавателей) имеют цифровые устройства (ноутбуки, смартфоны, планшеты) и доступность Интернета (мобильный, wi-fi), это помогает преодолеть цифровой разрыв между теми, кто имеет доступ к ЦТ и у кого такая возможность отсутствует [2, с. 89].

В совокупности эта возможность играет важную роль в образовательном процессе.

Одним из главных преимуществ ЦТ является возможность расширения доступа к образованию, благодаря удобному и легкому доступу к актуальной информации, онлайн исследованиям [3, с. 24].

Онлайн-курсы, виртуальные лекции, электронные библиотеки и др. ЦТ делают процесс обучения в вузе более доступным для обучаемых из различных регионов, а также для людей с ограниченными возможностями.

Тем не менее в каждом вузе слагается своя уникальная образовательная среда на основе ЦТ, которая требует отдельного рассмотрения.

Цель статьи определить роль современных ЦТ в формировании и поддержке образовательной экосистемы высшего образования Российской Федерации.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– раскрыть понятие «образовательная экосистема университета»;

– провести анализ существующих цифровых инструментов и платформ для образовательного процесса, их функционал и возможности, а также примеры успешной реализации в университетских образовательных программах;

– выявить потенциал ЦТ для улучшения доступности и эффективности образования.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение научных статей и монографий, затрагивающих соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения современных ЦТ в Южном федеральном университете.

Научная новизна: в статье определена роль ЦТ в формировании экологической системы университета.

Раскрыто понятие «образовательная экосистема университета».

Теоретическая значимость: доказана возможность эффективной реализации ЦТ в формировании образовательной экосистемы университета.

Практическая значимость: разработана программа дисциплины «Цифровые технологии в образовании» для студентов 4 курса 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Образовательная экосистема университета – это комплекс взаимосвязанных субъектов, ресурсов, процессов и инфраструктуры, которые совместно формируют образовательное пространство университета [4, с. 2]. Она охватывает все стороны деятельности университета, связанные с обучением, научными исследованиями, развитием студентов, сотрудников и общества в целом.

Эти экосистемы также способствуют развитию навыков предпринимательства и инноваций среди обучаемых, помогая им лучше адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Тем самым ЦТ способствуют созданию интеллектуальной и креативной обстановки, которая, в свою очередь, содействует росту эффективности образования, подготовке специалистов к новым вызовам и созданию условий для устойчивого развития общества.

Активное внедрение ЦТ оказывают значительное влияние на мировые образовательные процессы, Россия при этом также активно их развивает и внедряет, занимая достойное место среди ведущих образовательных учреждений [5, с. 29].

После COVID-19 ЦТ плотно вошли в образовательный процесс, что позволило организовать дистанционное обучение, затем, после снятия ограничений, перевести образовательный процесс на гибридную основу.

Открытые лекции в ЮФУ в настоящее время проводятся в смешанном формате (в аудитории и онлайн), это особенно актуально в ситуациях, когда студенты не могут физически присутствовать на занятиях из-за различных обстоятельств.

Такое обучение дает возможность гибкости в учебном процессе и расширяет доступ к образованию. В Южном федеральном университете в рамках цифровых кафедр созданы программы подготовки как для студентов университета, так и для внешних обучающихся. Это позволяет студентам из разных географических областей и социальных сред доступ к высококачественному образованию [6, с. 73].

В настоящее время массовые открытые онлайн-курсы (МООК) помогают университетам быть более гибкими и адаптивными к современным вызовам [7, с. 88], внося значительный вклад в образовательную экосистему университета.

ЦТ существенно улучшают возможности онлайн-обучения, в том числе за счёт разработки интерактивных учебных материалов, способствующих эффективному усвоению знаний в условиях дистанционного и смешенного обучения.

В рамках дисциплины «Цифровые технологии в образовании» направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) студенты активно применяют современные цифровые технологии для создания различного уровня заданий:

– интерактивный кроссворд,
– тесты с разным типом заданий,
– интерактивные презентации,
– скринкасты,
– веб-квесты и др.

Но при создании МООК возникают ряд трудностей и экономических рисков (Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П.): при разработке этих курсов затрачивается большой труд высококвалифицированных преподавателей для записи видеолекций, разработки интерактивных заданий и IT-технологий на поддержание платформ, и все это за умеренную плату [8, с. 821]. На платформе https://moodle.sfedu.ru/ ЮФУ имеется множество курсов как для студентов, так и для преподавателей и внешних коллег для повышения квалификации.

Цифровые технологии значительно упрощают управление знаниями и обмен информацией межу преподавателями и студентами. Зайдя в личный кабинет студента ЮФУ с помощью систем электронного обучения (LSM), легко можно найти расписание занятий, записаться на дисциплины, пройти тестирование, написать преподавателю и многое другое. Даже поступление в вуз уже происходит автоматизировано в онлайн-формате, для этого создана цифровая платформа для проведения приемных компаний.

С помощью программы *1С: Университет ПРОФ* создается автоматизированное расписание учебных занятий, что способствует автоматизации учебного процесса.

Также необходимо отметить, что с каждым годом получают всё более широкое распространение технологии, связанные с искусственным интеллектом (далее – *ИИ*).

Применение ИИ в образовательной экосистеме образования может значительно улучшить процесс обучения и сделать его более качественным на основе огромных потенциальных дидактических возможностей ИИ, которые преподаватели только осваивают.

Использование систем на основе ИИ может значительно улучшить эффективность и точность принимаемых решений в сжатые сроки (В.И. Токтарова и др.), а также помочь в прогнозировании результатов различных событий [9, с. 212].

Искусственный интеллект может быть также использован для персонализации образовательного процесса (Шобонов Н.А. и др.), адаптируя программу обучения под индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента [10, с. 288–289]. С помощью специализированного программного обеспечения возможно выявлять пробелы в знаниях, тем самым корректируя обучение для каждого студента.

Массовое внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс затруднено слабой подготовкой высококвалифицированных сотрудников [11, с. 106]. Национальная стратегия [12] направлена на развитие образовательных программ и курсов по ИИ, а также обеспечение специалистов с необходимыми знаниями и навыками для работы в этой области. В Южном федеральном университете происходит набор на программу 09.03.01 Информатика и вычислительная техника. Технологии ИИ. Также педагогические работники университета и сотрудники сторонних организаций могут пройти повышение квалификации по программе «Акселерационный интенсив для проектов стадии ИДЕЯ и MVP по проработке и упаковке продуктовых проектов в сфере ИИ и подготовке их к питч-сессиям для КО».

В Указе Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» определяется несколько ключевых задач для развития ИИ в сфере образования:

– разработка программных продуктов на основе искусственного интеллекта;
– повышение доступности и качества данных и аппаратного обеспечения;
– повышение уровня информированности населения [12].

В Южном федеральном университете вводят искусственный интеллект для автоматизации административных процессов, таких как учет посещаемости, для этого перед аудиторией устанавливаются устройства, которые посредством NFC позволяют накапливать и анализировать данные посещаемости занятий и автоматически эти данные вносятся в БРС в журнале посещаемости. Эти и другие области применения ИИ в высшем образовании могут значительно улучшить образовательный процесс, делая его более эффективным, персонализированным и доступным для всех студентов. Еще в современной образовательной экосистеме университета важную роль играют виртуальная и дополненная реальность (Набокова Л.С., Загидуллина Ф.Р.), внося разнообразие и инновации в учебный процесс.

Виртуальная реальность в образовательном процессе позволяет создавать иммерсивные среды, где студенты могут совершать виртуальные экскурсии, тренироваться в виртуальных симуляторах, проводить эксперименты в безопасной среде [13, с. 3]. Дополненная реальность добавляет визуальные или звуковые элементы к реальному миру с помощью технологий распознавания и отображения информации. Она может быть использована для создания учебных приложений, позволяющих студентам взаимодействовать с дополненными объектами или получать дополнительные сведения о предмете [14, с. 2713].

В 2021 году в Южном федеральном университете открылась лаборатория виртуальной и дополненной реальности, в которой студенты магистерской программы «Разработка мобильных приложений и компьютерных игр» изучают ряд дисциплин, а также проводится ряд научных исследований, производится разработка высокотехнологичных продуктов [14, с. 2715].

Все эти новые ЦТ значительно обогащают учебный процесс, делают его более интересным, доступным и эффективным, помогая студентам лучше усваивать знания и развивать навыки. Они также способствуют инновациям и развитию образовательной практики в университетах. Так, по мнению авторов Л.П. Варениной, Т.Г. Волковой, И.О. Талановой, внедрение геймификации в образовательную экосистему университета также может сделать обучение в университете не только более интересным, но и мотивирующим для студентов [15, с. 314]. Здесь цифровые технологии используются для создания интерактивных и увлекательных образовательных и тренировочных программ для проведения обучения в форме игры, повышая активность образовательного процесса [16, с. 28]. Компьютерные игры при таком обучении становятся все популярнее, они могут быть использованы для симуляции реальных ситуаций, тренировки специфических навыков и стимулирования сотрудничества и соревнования.

В завершение нашего исследования в первую очередь хочется отметить, что современные цифровые технологии играют важную роль в обогащении учебного процесса, сделав его более интерактивным и привлекательным для студентов.

Развитие образовательной экосистемы университета с помощью ЦТ способствует созданию инновационной и конкурентоспособной среды, поддерживающей качественное обучение и научные исследования, а также обеспечивает способы содействия внедрению полученных знаний и навыков в реальную жизнь.

Внедрение ЦТ обеспечивают более гибкие формы обучения, такие как дистанционное обучение и онлайн-курсы, доступный и эффективный образовательный опыт для студентов и преподавателей. Также они содействуют повышению эффективности административных процессов университета, улучшению взаимодействия между преподавателями, студентами и администрацией с помощью ИИ.

ЦТ геймификации значительно расширяют возможности образовательного процесса, делая его более эффективным, интересным и доступным для всех участников.

Библиографический список

1. Баева Л.В., Храпов С.А., Ажмухамедов И.М., Григорьев А.В., Кузнецова В.Ю. Цифровой поворот в российском образовании: от проблем к возможностям. *Ценности и смыслы.* 2020; № 5 (69): 28–44.
2. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2019; Выпуск 1/40: 83–91.
3. Казакова А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности. *Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023: 23–32.

4. Петрова Н.П., Соковикова А.В. Моделирование образовательной экосистемы в условиях цифровой трансформации высшего образования *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Т. 11, № 6: 1–12. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN623.pdf
5. *Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы*: монография. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2023.
6. Ермаков С.Г., Куценко С.М., Гильванов Р.Г. Актуальные вопросы организации деятельности цифровой кафедры в условиях цифровой трансформации вуза. *Известия Петербургского университета путей сообщения.* Санкт-Петербург: ПГУПС, 2023; Т. 20; Выпуск 1: 70–78.
7. Jeff Rice. MOOC versations: Commonplaces as Argument. *Edited by Steven D. Krause and Charles Lowe.* Parlor Press Anderson, South Carolina, 2013: 86–97.
8. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. О цифровой экосистеме современного университета. *Современные информационные технологии и ИТ-образование.* 2019; Т. 15, № 4: 815–824.
9. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования. *Вестник Марийского государственного университета.* 2023; Т. 17, № 2: 210-220.
10. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-4: 288–290.
11. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы. *Социальные новации и социальные науки.* 2021; № 2 (4): 98–113.
12. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». *Информационно-правовой портал «Гарант.ру».* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/#1000
13. Dede C.J., Jacobson J., Richards J. Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education. *Virtual, augmented and mixed realities in education.* D. Liu [et al.]. Springer: Singapore, 2017: 1–16.
14. Набокова Л.С., Загидуллина Ф.Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы. *Профессиональное образование в современном мире.* 2019; Т. 9, № 2: 2710–2719.
15. Варенина Л.П. Геймификация в образовании. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2014; Т. 6, № 6-2: 314–317.
16. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции. *Ярославский педагогический вестник.* 2022; № 5 (128): 26–33.

References

1. Baeva L.V., Hrapov S.A., Azhmuhamedov I.M., Grigor'ev A.V., Kuznecova V.Yu. Cifrovoj povorot v rossijskom obrazovanii: ot problem k vozmozhnostyam. *Cennosti i smysly.* 2020; № 5 (69): 28–44.
2. Kozlova N.Sh. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2019; Vypusk 1/40: 83–91.
3. Kazakova A.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti. *Innovacionnye rezul'taty social'no-gumanitarnyh i `ekonomiko-pravovyh issledovanij*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2023: 23–32.
4. Petrova N.P., Sokovikova A.V. Modelirovanie obrazovatel'noj `ekosistemy v usloviyah cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2023; T. 11, № 6: 1–12. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN623.pdf
5. *Cifrovye tehnologii v obrazovanii. Tendencii, problemy, perspektivy*: monografiya. Sankt-Peterburg: GNII «Nacrazvitie», 2023.
6. Ermakov S.G., Kucenko S.M., Gil'vanov R.G. Aktual'nye voprosy organizacii deyatel'nosti cifrovoj kafedry v usloviyah cifrovoj transformacii vuza. *Izvestiya Peterburgskogo universiteta putej soobscheniya.* Sankt-Peterburg: PGUPS, 2023; T. 20; Vypusk 1: 70-78.
7. Jeff Rice. MOOC versations: Commonplaces as Argument. *Edited by Steven D. Krause and Charles Lowe.* Parlor Press Anderson, South Carolina, 2013: 86–97.
8. Klimov A.A., Zarechkin E.Yu., Kupriyanovskij V.P. O cifrovoj `ekosisteme sovremennogo universiteta. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie.* 2019; T. 15, № 4: 815–824.
9. Toktarova V.I., Popova O.G., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v praktike sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; T. 17, № 2: 210-220.
10. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 288–290.
11. Korovnikova N.A. Iskusstvennyj intellekt v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy. *Social'nye novacii i social'nye nauki.* 2021; № 2 (4): 98–113.
12. Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 g. № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». *Informacionno-pravovoj portal «Garant.ru»*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/#1000
13. Dede C.J., Jacobson J., Richards J. Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education. *Virtual, augmented and mixed realities in education.* D. Liu [et al.]. Springer: Singapore, 2017: 1–16.
14. Nabokova L.S., Zagidullina F.R. Perspektivy vnedreniya tehnologij dopolnennoj i virtual'noj real'nosti v sferu obrazovatel'nogo processa vysshej shkoly. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire.* 2019; T. 9, № 2: 2710-2719.
15. Varenina L.P. Gejmifikaciya v obrazovanii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; T. 6, № 6-2: 314–317.
16. Volkova T.G., Talanova I.O. Gejmifikaciya v obrazovanii: problemy i tendencii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2022; № 5 (128): 26–33.

Статья поступила в редакцию 22.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-333-335

Suleymanova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*

FORMING PATRIOTIC VALUES IN FUTURE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION. The article investigates a relevant problem of patriotic values and their formation among Pedagogy students with maximum consideration of the special military operation. In the work considerable attention is paid to the current state of the relevant higher education segment in Russia. The author gives a generalized description of the patriotic education place in it and defines an essential characteristic of the forming process of future teachers' patriotic values in the context of the special military operation. The most significant patterns of it are established. The research presents the key directions, in which such process can be carried out at the present stage of development of the national higher education system of teachers. The work briefly describes mechanism of their implementation. The author, based on the analysis of relevant aspects, proposes a step-by-step scheme for such mechanism in everyday educational practice.

Key words: **higher education, higher education of teachers, patriotic education, patriotic education of university students, student, teacher**

Р.В. Сулейманова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СВО

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации процесса формирования патриотических ценностей у студентов-педагогов с максимальным учётом особенностей периода проведения СВО. В начале исследования значительное внимание уделяется текущему состоянию соответствующего сегмента высшего образования в нашей стране. Автор даёт обобщённую характеристику места в нём патриотического воспитания. Далее приводится сущностная характеристика процесса формирования патриотических ценностей будущих учителей в условиях проведения специальной военной операции. Устанавливаются наиболее существенные его закономерности. Затем выделяются ключевые направления, в которых такой процесс может быть осуществлён на современном этапе развития отечественной системы высшего педагогического образования. Коротко описывается механизм их реализации. После этого автором на основе анализа соответствующих аспектов предлагается поэтапная схема воплощения подобного механизма в повседневной образовательной практике.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее педагогическое образование, патриотическое воспитание, патриотическое воспитание студентов вуза, студент, преподаватель**

Актуальность темы, обозначенной в заглавии настоящей статьи, определяется не только необходимостью активизации имеющихся людских ресурсов в условиях проведения специальной военной операции, но и в целом особенностями развития человеческого общества на современном этапе. Действительно, на ход большинства процессов в экономической, социальной и культурной жизни нашей страны существенное влияние оказывает глобализация (В.П. Бедерханова, М.В. Евдокимова, А.Е. Савинова, Р.М. Шерайзина, А.С. Шустров). Это, в свою очередь, сопряжено с рядом вызовов.

Пожалуй, в социокультурном плане наиболее существенным из них является риск утраты студенческой молодёжью национальной идентичности, а, следовательно, чувств гражданственности и патриотизма (О.В. Амурская, И.Г. Комарова, Я.А. Стрелкова, С.И. Тарасова). Особенно значимой данная проблема представляется применительно к студентам-педагогам, которым в ближайшем будущем предстоит обучать новые поколения граждан нашей страны (В.А. Боровцов, Л.С. Зникина, А.Е. Савинова, Р.В. Сулейманова, Т.Р. Сулейманова, А.С. Тельманова).

Естественно, что в условиях активных поисков симметричного ответа на внешние и внутренние угрозы, с которыми сопряжены события на Украине 2022–2024 гг., необходима интенсификация такой работы [1]. Поиску наиболее перспективных её путей посвящено данное исследование.

Цель статьи, таким образом, состоит в рассмотрении ключевых аспектов процесса формирования патриотических ценностей будущих учителей в условиях СВО.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– осветить текущее состояние высшего педагогического образования в нашей стране;

– выявить, какое место в нём сегодня занимает патриотическое воспитание;

– дать сущностную характеристику процесса формирования патриотических ценностей будущих учителей в условиях проведения специальной военной операции;

– установить основные его закономерности;

– выделить направления, в которых такой процесс может быть осуществлён на современном этапе развития отечественной системы высшего педагогического образования;

– кратко описать механизм реализации таковых;

– предложить поэтапную схему воплощения подобного механизма в повседневной образовательной практике.

При решении перечисленных выше задач автором использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта, а равно и анализ специальной литературы, затрагивающей вопросы, поднимаемые в настоящей статье.

Её научная новизна состоит в приведении сущностной характеристики процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей в условиях проведения специальной военной операции.

Теоретическая значимость – в определении основных закономерностей обозначенного процесса.

Практическая значимость состоит в разработке поэтапной схемы реализации, учитывающей особенности повседневной образовательной практики современного педагогического вуза, действующего на территории РФ.

На сегодняшний день в ОО интересующего нас профиля образовательный процесс организован таким образом, чтобы сформировать у студентов систему профессиональных и личностных компетенций, позволяющих с успехом решать задачи, направленные на эффективное обучение и воспитание представителей подрастающих поколений. Таким образом, большинство лиц, завершивших обучение по соответствующему направлению подготовки, получают:

– комплекс компетенций, позволяющих успешно действовать в сфере современного образования;

– определённые возможности для развития и совершенствования собственных знаний, умений и навыков (О.В. Амурская, В.П. Бедерханова, Л.С. Зникина, Я.А. Стрелкова, Р.В. Сулейманова, А.С. Тельманова, А.С. Шустров);

– связанную с ними перспективу карьерного роста.

Таким образом, на сегодняшний день можно с определённой долей уверенности заявить: большинство выпускников являются достаточно качественно подготовленными профессионалами. Они могут эффективно осуществлять педагогическую деятельность, получая при этом моральное удовлетворение от своего труда, результативность которого становится движущей силой профессиональной карьеры молодых учителей [2].

С другой стороны, анализ результатов некоторых исследований, проводившихся современными педагогами, позволяет констатировать наличие определённых проблем в данной области. Так, результаты социологических опросов демонстрируют, что порядка 70% учащихся старших курсов всё ещё не вполне определились с тем, будут ли они работать в школах. Около 40% заявляют, что поступили в педагогический вуз потому, что не смогли занять бюджетные места в ОО другого профиля (В.А. Боровцов, И.Г. Комарова, Р.М. Шерайзина).

Обращают на себя внимание и данные, полученные в ходе изучения трудоустройства выпускников. Судя по ним, почти 40% лиц с дипломами педагогов предпочли профессионально заниматься деятельностью, не имеющей отношения к работе в ОО. При этом, что особенно важно с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи, профессия учителя связана с патриотическими чувствами и желанием служить Отечеству для менее чем 20% будущих педагогических работников (Я.А. Стрелкова, Т.Р. Сулейманова, С.И. Тарасова, Р.М. Шерайзина). В связи с вышеизложенным встаёт вопрос о путях оптимизации процесса формирования у студентов таких представлений.

В первую очередь следует отметить, что в условиях проведения нашей страной СВО складывание у будущих учителей системы патриотических ценностей представляет собой специально организованный процесс развития глубинного понимания профессиональной роли, места и функций педагогического работника, значимости его труда для государства и общества в условиях продолжающейся активной фазы противостояния внешним и внутренним врагам. Специалист, бакалавр или магистр, успешно завершивший обучение по соответствующей программе, должен демонстрировать готовность эффективно трудиться в сфере образования на благо России и её многонационального народа в течение всей своей жизни.

Анализ опыта, накопленного на сегодняшний день педагогами-исследователями и практиками, позволяет нам говорить о некоторых закономерностях соответствующего процесса (М.В. Евдокимова, Л.С. Зникина, И.Г. Комарова, А.Е. Савинова, Р.В. Сулейманова, Т.Р. Сулейманова). В рамках данной статьи под термином «закономерность» будет пониматься устойчивая повторяющаяся связь между составляющими формирования системы патриотических ценностей будущего учителя.

В их числе мы можем выделить следующие:

– прямая зависимость успеха становления патриотически направленной позиции студентов и результатов их самостоятельных действий;

– значимость мотивации к формированию её как одного из ключевых факторов развития у обучающихся профессиональной зрелости, готовности заниматься педагогической деятельностью на благо нашей Родины в непростой для неё период [1];

– положительное взаимовлияние успешного формирования патриотических ценностей будущих педагогических работников и развития у них системного, аналитического и критического мышления, осознанного стремления к освоению новых способов познавательной деятельности [3];

– взаимообусловленность развития гражданственности и патриотизма будущих учителей с их личностно-профессиональным становлением на этапе обучения в профильном вузе.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить важнейшие направления формирования патриотических ценностей студентов-педагогов (табл. 1).

Таблица 1

Направления деятельности, направленной на развитие системы патриотических ценностей у будущих учителей

Наименование	Влияние реализации данного направления на складывание гражданских и патриотических представлений
Педагогико-профессиональное воспитание	Формирует личность студента как профессионала, характеризующегося соответствующим мировоззрением, наличием профессионально важных качеств, а также позицией по отношению к событиям, происходящим в России и мире, основанной на комплексе общенаучных и педагогических представлений [2]
Гражданско-патриотическое воспитание	Способствует развитию у представителей студенческой молодёжи ценностных ориентаций, нравственных чувств и качеств, эталонов и норм поведения, характерных для гражданина и патриота [4]
Студенческое волонтёрское движение	Позволяет учащимся активно участвовать в патриотических акциях, а равно и общественно полезной деятельности
Этическое воспитание	Вооружает будущих педагогических работников системой представлений, касающихся различных аспектов материальной и духовной культуры, основанных на них ценностей человека, гражданина и представителя профессионального сообщества

Механизм реализации данных направлений включает:

– создание и реализацию соответствующей целевой программы [3];

– направленность каждого учебного занятия, помимо решения его непосредственных задач, на развитие системы патриотических ценностей студентов-педагогов, а равно и реализацию их конструктивно-творческого потенциала (В.А. Боровцов, А.Е. Савинова, С.И. Тарасова);

– практику, при которой по ходу учебных занятий создаются различные ситуации, поиск путей выхода из которых будет способствовать проявлению студентами способностей к быстрому принятию решений, адекватных с точки зрения успеха их деятельности как высококвалифицированных профессионалов и патриотов своей многонациональной Родины;

– приобщение студентов к научно-исследовательской работе на соответствующую тематику;

Таблица 2

Этапы развития системы патриотических ценностей будущих педагогических работников

Этап	Содержание деятельности участников образовательного процесса
Аналитико-диагностический	Подбор диагностического инструментария
	Первичная диагностика уровня развития у студентов-педагогов соответствующих ценностных ориентаций
	Анализ данных, полученных по итогам первичной диагностики
Деятельностно-формирующий	Составление целевой программы и/или её коррекция в соответствии с результатами первого этапа
	Активная реализация основного комплекса целенаправленных мероприятий [3]
Этап мониторинга	Систематическое наблюдение за процессом формирования патриотических ценностей у студентов
	Установление степени его соответствия поставленным цели и задачам
Рефлексивно-оценочный	Анкетирование и тестирование учащихся в соответствии с избранными методиками
	Анализ и интерпретация их результатов
	Установка степени соответствия между достигнутыми результатами и поставленной целью

– ориентирование профессорско-преподавательского состава на активное развитие у обучающихся соответствующей характеристики [1];

– совершенствование профессионального мастерства преподавателей в этой сфере деятельности;

– обмен позитивным опытом формирования интересующих нас качеств, как между вузами, так и внутри них между отдельными структурными подразделениями [4];

– широкое привлечение органов студенческого самоуправления к проблеме их развития;

– освещение различных аспектов подобной деятельности в СМИ;

– обязательный мониторинг и последующая коррекция хода и результатов рассматриваемой деятельности [2].

Воплощение описанного выше механизма в повседневной практике современного педагогического вуза включает четыре этапа. Кратко охарактеризуем каждый из них (табл. 2).

Таким образом, формирование системы патриотических ценностей является важным слагаемым успешной подготовки современного педагога на ступени вуза. Особенно это актуально в период СВО, требующий максимальной активизации имеющихся человеческих ресурсов для продолжения борьбы на культурном и идеологическом фронтах.

К сожалению, организация соответствующей деятельности в большинстве современных ОО, обучающих специалистов, бакалавров и магистров интересующего нас профиля, во многом оставляет желать лучшего. С другой стороны, современной системе высшего педагогического образования присущ определённый потенциал в этом плане. Он может быть с успехом реализован в соответствии с рассмотренными в тексте статьи направлениями.

Библиографический список

1. Шерайзина Р.М., Савинова А.Е. Теоретико-экспериментальное исследование процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов в современном вузе. *Вестник педагогический наук.* 2022; № 3: 129–132.
2. Амурская О.В., Стрелкова Я.А., Комарова И.Г., Тарасова С.И. Формирование ценностных ориентаций у будущего учителя-гражданина, патриота Отечества. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2020; № 7-3 (97): 6–10.
3. Зникина Л.С., Боровцов В.А. Методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 53–56.
4. Сулейманова Р.В., Сулейманова Т.Р. Современные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 145–146.

References

1. Sherajzina R.M., Savinova A.E. Teoretiko-`eksperimental'noe issledovanie processa formirovaniya patrioticheski napravlennoj professional'noj pozicii buduschih pedagogov v sovremennom vuze. *Vestnik pedagogicheskij nauk.* 2022; № 3: 129–132.
2. Amurskaya O.V., Strelkova Ya.A., Komarova I.G., Tarasova S.I. Formirovanie cennostnyh orientacij u buduschego uchitelya-grazhdanina, patriota Otechestva. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2020; № 7-3 (97): 6–10.
3. Znikina L.S., Borovcov V.A. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu grazhdansko-patrioticheskoj pozicii buduschih vypusknikov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 53–56.
4. Sulejmanova R.V., Sulejmanova T.R. Sovremennye podhody k organizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 145–146.

Статья поступила в редакцию 05.07.24

УДК 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-335-338

Khlopova A.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow Energy Institute; leading researcher, Laboratory of Psycholinguistics, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

Toidze D.Z., *Head of Studio-Theatre of Artistic and Historical Reconstruction, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: d.z.toidze@gmail.com*

POTENTIAL OF ARTISTIC AND HISTORICAL RECONSTRUCTION PERFORMANCES TO FORM YOUTH VALUES. The article discusses the role that artistic and historical reconstruction performances play in the educational process of university students, specifically in the way values are formed and adjusted. The study involves a combination of traditional psycholinguistic methods that allow to establish the formation or lack of formation of a value, and to define "problem" moments that educational work should be aimed at, as well as methods of theater pedagogy that help adjust the content of a value. Working with students involves several stages: conducting a free associative experiment that determines the formation / lack of formation of a value, showing a performance, conducting a longitudinal experiment that allows to determine the changes that have occurred. The authors conclude that the uniqueness of the carried out work lies in the fact that the scenarios of theatrical performances include a psycholinguistic component, which natively introduce the necessary meanings into the minds of students in the process of working on the production, as well as for the audience when watching the production. This format of work through "soft power" will allow one to avoid unnecessary resistance and form a traditional understanding of the value of "Motherland" through attracting students to participate in theatrical performances, through their own inspiration and enthusiasm.

Key words: **artistic and historical reconstruction, free associative experiment, formation of values, adjustment of values**

А.И. Хлопова*, канд. филол. наук, доц., НИУ «Московский энергетический институт», вед. науч. сотр. лаборатории психолингвистики ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

Д.З. Тоидзе*, рук. студии-театра художественно-исторической реконструкции, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: d.z.toidze@gmail.com*

ПОТЕНЦИАЛ СПЕКТАКЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В статье говорится о том, какую роль играют спектакли художественно-исторической реконструкции в воспитательном процессе обучающихся вуза, а конкретно – в формировании и корректировке ценностей. Исследование предполагает сочетание традиционных психолингвистических методов, которые позволяют установить сформированность или несформированность ценности, а также установить «проблемные» моменты, на которые должна быть

направлена воспитательная работа, а также методов театральной педагогики, которая позволяет скорректировать содержание ценности. Работа с обучающимися предполагает несколько этапов: проведение свободного ассоциативного эксперимента, который позволяет определить сформированность/несформированность ценности, показ спектакля, проведение лонгитюдного эксперимента, дающего возможность определить произошедшие изменения. Авторы делают вывод о том, что уникальность проведенной работы заключается в том, что сценарии театральных постановок включают в себя психолингвистический компонент, позволяющий нативно внедрять необходимые смыслы в сознание обучающихся в процессе работы над постановкой, а также зрителей при просмотре постановки. Данный формат работы способствует избеганию лишнего сопротивления и формированию традиционного понимания ценности «Родина» через привлечение обучающихся к участию в театральных постановках.

Ключевые слова: **историко-художественная реконструкция, свободный ассоциативный эксперимент, формирование ценностей, корректировка ценностей**

На сегодняшней день большое внимание специалистов, занимающихся воспитательной работой в вузе и в школе, направлено на формирование и корректировку базовых ценностей. Такая активность связана с опубликованным Указом Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1]. В нем отмечено, что на молодежь ведется постоянное идеологическое и психологическое воздействие, которое направлено на развал традиционных ценностей, а потому формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей является сейчас основной задачей государства.

В соответствии с Указом № 314 от 8 мая 2024 г. «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», важным для государства является пропагандирование духовно-нравственных ценностей с опорой на фундаментальные научные исследования [2], что намереваются сделать авторы данной статьи. На наш взгляд, для внедрения традиционных ценностей необходимы новые формы работы с обучающими, которые будут являться своеобразной «мягкой силой».

Ценность Родины в качестве общечеловеческой ценности [3] не вызывает сомнения, она априори принимается в качестве важной, наряду с семьей, домом, родными людьми. Однако социальные, исторические, экономические и другие факторы влияют на содержание этой ценности и могут приводить к ее модификации. Поэтому мероприятия, направленные на формирование и корректировку ценности «Родина», являются на сегодняшний день особенно важными.

Актуальность темы проводимого исследования обусловливается необходимостью преодоления трудностей в понимании истории и концепта патриотизма среди молодежи. В связи с этим необходимо рассказывать подросткам и молодежи о героической истории их страны, используя для этого доступные для восприятия инновационные формы, которые позволят представителям молодого поколения не только усвоить историческую информацию, но и лучше осознать значимость исторических событий, проникнуться чувством героизма и патриотизма, необходимых для формирования гражданской идентичности и межнационального согласия. Важным компонентом такой работы является переживание исторических событий, основанное на личном опыте. Поэтому проведение театральных постановок с применением современных технологий и приобщение тем самым молодежи к традиционным духовно-нравственным и культерно-историчексим ценностям является, на наш взгляд, эффективным методом формирования ценностей и их корректировки.

Цель исследования заключается в определении и описании методов, способствующих формированию ценности «Родина» у обучающихся образовательных учреждений через участие в театральных постановках с применением современных технологий.

На наш взгляд, можно выделить следующие задачи, которые позволят достичь цели исследования:

– диагностирование и анализ содержания ценности «Родина» посредством психолингвистических экспериментов,

– разработка методических рекомендаций по организации и проведению театральных постановок по разработанным сценариям с применением психолингвистических методов влияния на аудиторию и направленных на формирование ценности «Родина».

Научная новизна статьи заключается в применении научных экспериментальных методов и методов театральной педагогики для формирования и корректировки базовых ценностей.

Теоретическая значимость – в разработке методических рекомендаций, направленных на формирование ценностей посредством театральной педагогики.

Практическая значимость заключается в возможности применения такой методики для формирования ценности «Родина» и корректировки содержания ценности у обучающихся в любых образовательных организациях.

Современная педагогическая наука основана на трудах великих отечественных педагогов, которые подчеркивали важность нравственного воспитания [4]. На роль воспитательной деятельности указывают сегодня социологи, политики, философы, поскольку деструктивное идеологическое воздействие на граждан России становится угрозой для формирования традиционных ценностей [1]. В этих условиях необходимы новые методы пропаганды традиционных ценностей, выступающие в качестве «мягкой силы» и позволяющие избежать лишнего сопротивления при формировании традиционного содержания ценности и его корректировки.

Однако, на наш взгляд, формирование ценностей и их корректировка невозможна без определения уже сформированного содержания ценностей у граждан, а также выявления тех негативных моментов, на которые должна быть направлена корректировка. Поэтому первым этапом исследования является проведение свободного ассоциативного эксперимента, который признан наиболее эффективным методом определения содержания слов, репрезентирующих одноименные ценности.

Ассоциативный эксперимент был проведен с носителями русской лингвокультуры в возрасте от 17 до 23 лет. Выбор возраста респондентов определяется тем, что через несколько лет именно эти молодые люди будут составлять ядро общества [5]. В эксперименте приняли участие 600 носителей русской лингвокультуры, из полученных анкет методом случайной выборки было отобрано 200 для более детального анализа. Согласно правилам проведения ассоциативного эксперимента, респонденты получали бумажную анкету, в который были перечислены слова-стимулы, репрезентирующие одноименные ценности. Одним из слов-стимулов было слово «Родина». Полученные реакции были распределены в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой [6] на:

– понятийные реакции, которые свидетельствуют о знании содержания исследуемого понятия, но не указывают на личностное отношение респондентов к нему, а потому не считают исследуемое понятие ценностью. Согласно данным свободного ассоциативного эксперимента, количество понятийных реакций незначительно (2,5% от общего количества реакций);

– реакции-представления, которые указывают на личное отношение респондентов. Такие реакции свидетельствуют о важности Родины для опрашиваемых. Родина связана с детством, с родным домом, с семьей, которая является основой формирования многих ценностей [3]. Полученные реакции-представления позволяют говорить о таких чувствах, как любовь к Рдине, уважение, восхищение Родиной. При этом особую роль играют чувство патриотизма и желание защиты Родины, что также можно отметить при анализе данных ассоциативного эксперимента;

– операциональные реакции, которые не только не связаны с личностным восприятием респондентов, но даны автоматически, представляя собой лишь сложившиеся стереотипы,

– эмоциональные реакции, которые показывают положительную или отрицательную оценку респондентов к ценности.

Именно последние два типа реакций свидетельствуют о необходимости мероприятий, направленных на формирование ценности «Родина» и корректировку этой ценности.

Операциональная реакция *мать зовет* составляет 12% от общего количества реакций, а потому входит в ядро ассоциативного значения. Такая реакция не связана у респондентов с известной скульптурой, культурным центром памятника-ансамбля «Героям Сталинградской битвы» на Мамаевом кургане в Волгограде, а является для респондентов штампом, который произносится и пишется неосознанно, необдуманно.

Эмоциональные реакции представлены в нашем эксперименте отрицательными реакциями: *нет* 9, *все плохо* 6, *вроде бы*, *гниет*, *дискомфорт*, *неудовлетворенность, свалить, хочу уехать*. Эмоциональные реакции составляют 10,5% от общего количества реакций и свидетельствуют о невосприятии Родины в качестве ценности. Родина вызывает у респондентов недовольство, неудовлетворенность, плохое самочувствие. Потенциально это те респонденты, которые не намерены защищать Родину и готовы покинуть ее при удобном случае. Такие респонденты вызывают опасения, но спектакли художественно-исторической реконструкции, являясь мягкой силой, способны изменить восприятие Родины носителями лингвокультуры. Переживая события на сцене, а тем самым узнавая и принимая историю своей Родины, обучающиеся способны поменять свое восприятие.

Педагогическая наука говорит о том, что одним из основных критериев успешного формирования знаний является личная мотивация и заинтересованность обучаемого. В этом ключе эффективным методом побудить к изучению истории своей страны и приобщению к ней являются интерактивные, интересные и наглядные методы представления материала, что и является ключевой особенностью спектаклей-реконструкций. Данный формат работы с обучающимися основан на анализе материала об историческом событии или исторической личности, значимой в истории России, вокруг которого/которой в дальнейшем в логической цепочке выстраиваются сцены спектакля-реконструкции, образуя единое целое и позволяя рассказать о героической истории страны, помочь осознать значимость исторических событий, проникнуться чувством героизма и патриотизма, необходимых для формирования гражданской идентичности и межнационального согласия.

Театральная педагогика – это междисциплинарное направление в педагогике, которое способствует обучению, воспитанию и развитию обучающихся

средствами театрального искусства. Задачами театральной педагогики является следующие: реализация активного познавательного потенциала каждого обучающегося, содействие в расширения общего и художественного кругозора, формирование и развитие зрительской культуры, выявление и развитие творческих способностей обучающихся.

Театральная педагогика является одним из относительно новых и до конца не изученных направлений, которое находится на стыке педагогической и театральной наук. Она занимает особое место среди педагогических подходов, совмещая в себе и педагогический, и театральный аспекты, и опирается на целостно-образное мышление и практики проживания содержания образования в любых предметных областях. В рамках творческой деятельности с использованием методов театральной педагогики обучающийся задействует различные каналы восприятия: аудиальный, визуальный и кинестетический, что, в свою очередь, способствует комплексному воздействию на участника постановки и зрителя и глубокому пониманию тех смыслов и содержания ценностей, которые заложены в тексте сценария.

Авторы рассматривают спектакли-реконструкции как формат, схожий с современнным методом обучения – ролевой игрой, и понимая их как сюжетную ролевую игру. Согласно Л.С. Выготскому, игра воспринимается как «мнимая ситуация» [7]. Большое внимание изучению вопросу ролевой игры уделял и отечественнный психолог Д.Б. Эльконин. По ему мнению, игра имеет несколько важных функций развития: мотивационно-потребностной сферы, умственных действий и мотивационного поведения [8].

В контексте спектакля-реконструкции как сюжетной ролевой игры участнику необходимо «притвориться» другим человеком: изменить манеру речи, манеры движений и выучить подготовленный текст сценария. Ролевая игра по сути своей состоит из двух составляющих – игровой и учебной [9]. Каждый участник спектакля-реконструкции выполняет определенные действия, прописанные для конкретной роли. Роли участников взаимосвязаны, дополняют друг друга и складываются в сценарий, который представляет собой единое целое. Результатом участия обучающихся в сюжетной ролевой игре является проживание исторического события на личном опыте, эмоционально-смысловое переоценивание события и реализация творческого потенциала. Тем самым создаются предпосылки для формирования патриотизма у молодёжи, причём не в навязчивой пропагандистской манере, а через игру, что является крайне эффективным [10; 11].

В ходе спектакля воздействие оказывается через несколько каналов коммуникации: вербальный, невербальный и паравербальный. На вербальном уровне через текст сценария через конкретные формулировки заложены определённые компоненты содержания ценностей, которые в рамках показа спектаклей выделяются и неоднократно повторяются участниками, что для них самих и для зрителей создает эффект «25 кадра».

На вербальном уровне в текст сценария включаются слова, которые входят в семантическое поле слова Родина и непосредственным образом являются составляющими одноименной базовой ценности. Таковыми являются в первую очередь составляющие других базовых ценностей, поскольку ассоциативные поля базовых ценностей пересекаются, и одна базовая ценность способствует формированию другой. Кроме того, к таким составляющим относятся те понятия, которые должны вызывать у обучающихся положительные реакции, поскольку ценности – это, по сути, стереотипы, обладающие положительной коннотацией.

Сценарий спектакля художественно-исторической реконструкции, направленный на формирование ценности «Родина», должен включать такие слова, как семья, патриотизм, любовь, укажение к родителям, природа, здоровье, дружба, безопасность, мир, которые репрезентируют 10 наиболее значимых ценностей для носителей русской лингвокультуры. Кроме того, важными в психологическом плане являются слова детство, родители, родной дом, школа, бабушка и дедушка, друзья, поскольку они, согласно психолингвистическим экспериментам, вызывают у респонедntов положительные эмоции, так как вызывают воспоминания, связанные с детством.

На невербальном уровне это реализуется через мимику, жесты и язык тела актеров. На паравербальном – через тон, высоту тона, интонацию, скорость говорения, такие экстралингвистические аспекты, как речевые паузы, а также различные виды проявления состояний человека: кашля, смеха, вздохов и т. д.

В рамках гражданско-патриотического воспитания студентов студией-театром художественно-исторической реконструкции МГЛУ были реализованы следующие проекты: спектакль-реконструкция «Нюрнбергский приговор: уроки истории для настоящего и будущего», спектакль-реконструкция «Сталинград: путь к миру», спектакль «Урок, который запомнит каждый» и музыкально-литературный спектакль «Пушкин: любовь к Родине». Целью реализации данных проектов является историческое просвещение и воспитание чувства уважения и гордости за свершения героев своей страны – воинов, полководцев, поэтов и ученых.

За три года деятельности студии-театра показы прошли на различных площадках: в МГЛУ, в вузах-партнерах (в регионах РФ и на территории союзного государства Беларусь), на площадке Форума федерального проекта «Без срока давности», на площадке Российского общества «Знание» на выставке-форуме «Россия» на ВДНХ и на сцене театра Российской Армии в рамках гала-концерта конкурса «Я горжусь».

Результаты выступлений подтверждают, что спектакли-реконструкции не оставляют зрителей равнодушными и успешно достигают своей главной цели – наглядно показать историю и подвиг Советского народа в годы Второй мировой, популяризацию достижений отчественнной науки и культуры, сохранение памяти о выдающихся личностях в российской истории, внесших важный вклад в развитие и процветание России.

В 2022 году спектакль-реконструкция «Нюрнбергский приговор: уроки истории для настоящего и будущего» занял третье место на VIII Всероссийской премии «За верность науке» в номинации «Защита исторической правды». Всероссийская премия «За верность науке» ежегодно вручается за выдающиеся достижения в области научной коммуникации, популяризации науки и поддержки престижа деятельности ученых и инженеров в Российской Федерации. В 2024 году спектакль-реконструкция стал победителем смотр-конкурса «Я горжусь» в номинации «Театральная постановка».

Проведенное исследование является научно-воспитательным проектом и объединяет в себе верифицированные методики диагностирования содержания ценностей с методами театральной педагогики и применением современных технологий. Уникальность проведенной работы заключается в том, что сценарии театральных постановок включают в себя психолингвистический компонент, который позволяет нативно внедрять необходимые смыслы в сознание обучающихся в процессе работы над постановкой, а также зрителей при просмотре постановки.

Данный формат работы посредством «мягкой силы» позволит избежать лишнего сопротивления и сформировать традиционное понимание ценности «Родина» через привлечение обучающихся к участию в театральных постановках, через собственное вдохновение и увлеченность. Мягкая сила особенно эффективна в современном обществе, где влияние идей и ценностей должно играть важную роль. Она позволяет сформировать положительный образ традиционной ценности.

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S48
2. *Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения*. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534
3. Гребенюк Т.Н. Образ родины: общечеловеческая ценность versus политическая ценность. *Вестник Томского государственного университета. Философия, социология, политология*. 2007; № 301.
4. Ушинский К.Д. Письмо о воспитании наследника русского престола: Историко-педагогический комментарий С.Ф. Егорова. *Педагогика*. 1999: 82–88.
5. Караулов Ю.Н. *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*. Москва: Наука, 1981.
6. Пищальникова В.А. *История и теория психолингвистики*. Москва: Р. Валент, 2021.
7. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка. *Молодой ученый*. 2017; № 4 (138): 324–326.
8. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
9. Шнейдер Е.М., Сильченко Н.А., Овчинникова С.В. Ролевая игра как технология и прогрессивный метод обучения в вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 12-1: 176–179.
10. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ*. 2016; № 8: 52–54.
11. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. и др. Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество). – Москва: Наука информ, 2023; Кн. 56.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S48
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 08.05.2024 g. № 314. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534
3. Grebenyuk T.N. Obraz rodiny: obschechelovecheskaya cennost' versus politicheskaya cennost'. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, sociologiya, politologiya*. 2007; № 301.
4. Ushinskij K.D. Pis'mo o vospitanii naslednika russkogo prestola: Istoriko-pedagogicheskij kommentarij S.F. Egorova. *Pedagogika*. 1999: 82-88.

5. Karaulov Yu.N. *Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Pischal'nikova V.A. *Istoriya i teoriya psiholingvistiki*. Moskva: R. Valent, 2021.
7. Glagoleva K.S. L.S. Vygotskij o roli igry v psihicheskom razvitii rebenka. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 4 (138): 324-326.
8. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1999.
9. Shnejder E.M., Sil'chenko N.A., Ovchinnikova S.V. Rolevaya igra kak tehnologiya i progressivnyj metod obucheniya v vuze. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 12-1: 176-179.
10. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI*. 2016; № 8: 52-54.
11. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. i dr. Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo). – Moskva: Nauka inform, 2023; Kn. 56.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-338-340

Ignatiev S.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Fine Arts, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: se.ignatev@mpgu.su*
Kuznetsova A.A., *postgraduate, Department of Methods of Teaching Fine Arts (Moscow, Russia), E-mail: aa.kuznetcova1@mpgu.su*

ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF MUSIC ON A PERSON: RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCHES. The article presents results of an analysis of works of Russian and foreign scientists in the field of such art genre as music, devoted to its impact on humans. It is important that these studies involved not only specialists with some experience in the field of education, but also students. The study of this issue is carried out by psychologists, teachers, and representatives of other sciences. Psychological studies confirm that music can cause various emotional reactions in a person, have a calming or stimulating effect on the nervous system. It can reduce anxiety and stress levels and improve mood. Research by teachers proves that music promotes the development of thinking and improves children's cognitive abilities, promotes personality formation, and develops positive emotions. This research confirms the significant role of music in children's development and opens up a wide range of possibilities for its use for educational and upbringing purposes.

Key words: **art education, music, influence of music, thinking, listening to music**

С.Е. Игнатьев, *д-р пед. наук, проф., Институт изящных искусств МПГУ, E-mail: se.ignatev@mpgu.su*
А.А. Кузнецова, *аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: aa.kuznetcova1@mpgu.su*

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА: РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлены результаты анализа работ российских и зарубежных ученых в области такого жанра искусства, как музыка, посвященных ее воздействию на человека. Важно, что в данных исследованиях принимали участие не только специалисты, имеющие определенный опыт в области образования, но и обучающиеся. Изучение данного вопроса осуществляется как психологами, педагогами, так и представителями иных наук. Психологические исследования подтверждают, что музыка способна вызывать у человека различные эмоциональные реакции, оказывать успокаивающее или стимулирующее воздействие на нервную систему. Она может снижать уровень тревоги и стресса, улучшать настроение. Исследования педагогов доказывают, что музыка способствует развитию мышления и улучшает когнитивные способности детей, содействует формированию личности, развивает положительные эмоции. Данные исследования подтверждают значимую роль музыки в развитии детей и открывают широкие возможности для ее использования в образовательных и воспитательных целях.

Ключевые слова: **художественное образование, музыка, влияние музыки, мышление, слушание музыки**

В современное время мир заполняют интернет-технологии, вопросы геймификации в образовании. Человек с детства живет в мире высоких технологий, оставаясь наедине с собой, живя, порой в виртуальном мире. Вопросы «душевного», нравственного, эстетического воспитания уходят на второй план. В связи с этим актуальность темы представленной статьи не вызывает сомнения.

Цель статьи состоит в выявлении влияния музыки на когнитивные и эмоциональные сферы человека. Поставленная цель диктует необходимость решения ряда задач: 1) раскрыть роль музыки в жизни современного человека; 2) рассмотреть и проанализировать исследования как российских, так и зарубежных ученых, посвященные выдвинутой проблеме; 3) изучить данный вопрос как с психологической, так и педагогической точек зрения; исследовать влияние музыкального искусства на различные сферы жизнедеятельности человека.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа вносит определенный вклад в дальнейшее развитие музыкальной педагогики, расширяя методологические аспекты музыкального образования.

Практическая ценность состоит в возможности применения представленных рекомендаций в процессе обучения музыке как в общеобразовательной школе, так и в специализированных учебных заведениях.

В ходе проведения данного исследования авторами применялись следующие методы: описательный, сравнительно-сопоставительный, практическое наблюдение, теоретический анализ, синтез и обобщение информации.

Если обратиться к истории развития изобразительного искусства и музыки, то станет понятно, что они являются одними из первых жанров искусства в целом, которые появились в жизни человека.

Музыка обладает способностью воздействовать на эмоциональную сферу человека, а через неё опосредованно влиять и на различные процессы мышления.

Музыка привлекает и детей – для них она вполне естественный и инстинктивный язык. До рождения ребенок может воспринимать звук, но на этом этапе развития он не слышит его так, как взрослые. Ребенок ощущает звуки материнского организма и ослабленные звуки окружающей среды. На 7-м месяце внутриутробного развития ребенок начинает различать звуки материнского голоса (ряд экспериментов показал, что он не только слышит, но и запоминает эти звуки). Ребенок не понимает смысла слов, но способен воспринимать ритм, тембр, тональность голоса матери. Эти ощущения подготавливают нейроны к анализу стимулов внешнего мира уже после рождения, и это способствует более эффективной работе мозга в будущем [1, с. 136–138].

Звуковая коммуникация между матерью и маленьким ребенком издавна создавала чувство безопасности, поэтому песня стала одним из важных «контактом на расстоянии» между матерью и ребенком. Колыбельная, которую исполняла мать, успокаивала ребёнка и помогала ему уснуть. Вероятно, это и способствует тому, что уровень стресса у детей снижается активнее, когда они слышат пение матери, а не её речь [2, с. 23–24].

Музыка сопровождает ребёнка во время детских игр, праздников, где она создает особую атмосферу, поддерживает настроение и способствует общению и социализации детей. Позже в познании мира музыки ребенку способствуют занятиям в дошкольных учреждениях, а затем и уроки в школе, где дети учатся не просто слушать музыку, но и слышать её.

На протяжении многих веков музыка служила инструментом сопровождения для различных видов деятельности человека. Развитие электронных систем записи и воспроизведения позволило музыке стать чрезвычайно распространенной в обществе. Существует также термин «фоновая музыка»: под ним подразумевают некую «музыку для настроения», или «легкого прослушивания», хотя практически любой тип музыки может служить фоном для какой-то деятельности. Сейчас на просторах Интернета уже существуют плейлисты музыки для концентрации внимания во время работы, имеется подборка музыки для спортивных тренировок, для расслабления перед сном или для бодрости утром.

Музыка – это уникальное явление, которое проникает в каждый аспект нашей жизни. Она оказывает влияние на наши эмоции, мысли и даже на физическое состояние. Исследования в различных областях, таких как психология, педагогика, социология и медицина, помогают нам понять и оценить это воздействие. Изучение влияния музыки на человека представляется одной из наиболее интересных научных тем. Множество исследований, особенно за рубежом, посвящены воздействию музыки на физическое и психическое состояние человека.

Более пролонгированный положительный эффект (увеличение количества межполушарных связей, объема слуховой коры, объема памяти, развитие пространственных и кинетических функций и т. д.) наблюдается при таком виде деятельности, как обучение игре на музыкальном инструменте. Причем исследования показывают, что обучение игре на музыкальном инструменте в раннем возрасте оказывает более сильный и длительный эффект.

В одной из работ автором была выдвинута гипотеза о влиянии музыки на увеличение темпа когнитивного развития детей. В качестве диагностики когнитивных функций (методика Т.В. Ахутиной) была использована графическая проба. Детям необходимо было продолжить графический рисунок «забора», не отрывая карандаш от бумаги. Данная графическая проба способна показать, как развита у детей функция программирования и контроля. Результаты исследования выявили, что показатели у детей, занимавшихся музыкой, были выше (продолжение графического рисунка доведено до конца листа, изменения высоты рисунка минимальные) [3].

При таком виде деятельности, как слушание музыки, получаемый эффект оказывается не таким пролонгированным.

Как правило, в большей части исследований по данной проблематике представлены разные, порой диаметрально противоположные результаты: в одних работах отмечается положительное влияние восприятия музыки на те или иные сферы жизни и деятельности, в других данного эффекта не наблюдается либо он слабо выражен.

Например, все еще противоречиво такое явление, как «эффект Моцарта». Согласно этой теории [4], прослушивание определенных музыкальных композиций В.А. Моцарта способно улучшать пространственно-временные ориентации и увеличивать коэффициент интеллекта. Имеющиеся данные говорят о том, что мозговая реакция обусловлена совпадением цикличности функций центральной нервной системы, волн активности нейронных сетей и повторениями волн громкости в музыке (интервал в 20–30 секунд) [5].

В ряде исследований, посвящённых «эффекту Моцарта», авторы также получили положительные результаты [6], в других же проведенный эксперимент не выявил улучшения показателей [7; 8].

Отмечено, что музыкальные композиции других музыкантов-классиков тоже, как и в случае с музыкой В.А. Моцарта, оказывают благотворное влияние на человека [5].

Элиас Грам-Нильсен и Йонна К. Вуоскоски (2023 г., кафедры музыковедения и психологии, университет Осло, Норвегия) в своей статье рассматривают ряд исследований о влиянии восприятия музыки на человека. Результаты этих исследований предполагают, что музыка может вызывать определенные эмоции потому, что ранее она уже переживалась в связи с другими стимулами или событиями, вызывающими их. Также музыка может влиять на понимание сюжета, намерений и мотивации персонажей. Отмечено усиление эмоционального отклика, если музыкальное восприятие сопровождается повествовательным описанием [9]. Это говорит о том, что комплексное воздействие, которое оказывается на человека, усиливает его эмоциональный эффект. В настоящее время такой подход активно используется при организации выставочных пространств, где музыка или литературный текст подбираются для усиления воздействия на зрителя.

В области образования не так много исследований о влиянии музыки на процесс обучения и его результаты. Многие люди предпочитают, не задумываясь, слушать музыку во время учебы или выполнения заданий. В связи с этим возникает вопрос о том, каким образом музыка влияет на наш процесс обучения и поведение. Рассмотрим некоторые имеющиеся исследования, проведенные в этой научной области.

Обнаружено влияние «фоновой музыки» на выполнение заданий учениками начальной школы с особыми образовательными потребностями. Результаты показали, что успокаивающая фоновая музыка способствовала улучшению результатов. Это может быть связано с тем, что музыка создает приятную атмосферу, которая помогает ученикам сосредоточиться на задании и снизить уровень стресса. Кроме того, некоторые исследования указывают на то, что фоновая музыка может повысить скорость выполнения математических задач. Музыка может стимулировать мозговую активность и улучшить когнитивное функционирование. Однако, стоит отметить, что эффект музыки может быть индивидуальным, и не все ученики могут быть одинаково восприимчивы к этому типу стимуляции. С другой стороны, исследования также демонстрируют, что массовая музыка, например, слишком громкая или музыка с текстовым сопровождением (песни), может отвлекать учеников и негативно сказываться на их способности сосредоточиться и выполнить задание [10].

С целью выявления влияние классической музыки на рисунки 6-летних детей было проведено исследование, в процессе которого дети рисовали на свободную тему. Рисунки, выполненные под музыкальное сопровождение, были аккуратнее, детальнее проработаны [11].

Подчеркнем, что российские ученые (педагоги, психологи) также достаточно активно изучают обсуждаемую проблему. В России проведены исследования, в которых рассмотрено влияние музыки на процессы мышления и понимания (выявлено изменение показателей мыслительных операций, соотносящихся с пониманием текста, под воздействием значимой для младших школьников музыки, что, в свою очередь, приводит к повышению уровня восприятия обучающимися осваиваемого ими материала) [12]; влияние занятий музыкой на творческое мышление (уровень творческого мышления у детей и подростков, занимавшихся музыкой, в среднем выше, чем у тех групп детей, которые не занимались никаким видом искусства) [13].

Выявлена взаимосвязь музыкального темпа и скорости когнитивной обработки информации: влияние музыки зависит от музыкального темпа и характера задач, которые стоят перед человеком. Например, для более простых когнитивных задач, не требующих глубокого размышления, прослушивание быстрой музыки перед выполнением задач должно быть полезным, тогда как медленный темп может замедлить естественную скорость движений, в результате чего за ограниченный период времени будет выполнено меньше работы. Для более сложных задач прослушивание музыки с медленным темпом перед выполнением задач может снизить скорость их выполнения, но может быть полезно для точности их выполнения [14].

Взаимосвязь между музыкой и скоростью выполнения рисунка отражена японскими исследователями. Во время проведения экспериментов наблюдалась корреляция между изменением звукового воздействия и изменением скорости штриха, и было показано, что движение рисунка может синхронизироваться с развитием мелодии [15]. Это дает возможность сделать предположение о влиянии музыки и на двигательные функции.

Отмечен и терапевтический эффект музыки на человека. В России в области медицины проведен ряд исследований, посвящённых влиянию музыки на умственную и физическую работоспособность [16], на созревание мозга ребёнка [17], в том числе осуществлено изучение влияния музыки на функциональное состояние зрительной сенсорной системы, которое свидетельствует об улучшении связей между слуховой и зрительной системами [18]. Выявлено, что активация слухового сенсорного притока приводит к улучшению функционального состояния зрительного анализатора, что дополнительно свидетельствует об усилении интегративных процессов в мозге; способствует улучшению восприятия; уменьшает время и увеличивает точность произвольных сенсомоторных реакций [19]. Результаты последнего исследования для нас особенно интересны, так как в группе испытуемых были дети (4–6 лет), которые в процессе прослушивания специально отобранной музыки рисовали или были заняты лепкой. В результате у экспериментальной группы детей (которые на протяжении 6 месяцев слушали классическую музыку) замечено улучшение продуктивности умственной работы [19].

Имеющиеся научные изыскания в интересующей нас области свидетельствуют о возможности использования музыки как одного из инструментов воздействия на познавательные процессы, но в то же время дают нам понять, какая ответственность возлагается на учителя при отборе музыкального репертуара и организации процесса восприятия.

Музыка, безусловно, имеет большой потенциал воздействия на познавательные процессы. Ученые в своих трудах демонстрируют, как определенные музыкальные композиции могут стимулировать умственную активность, улучшать концентрацию и способствовать запоминанию информации. Некоторые мелодии и ритмы могут даже повысить креативность и воображение. Однако чтобы достичь положительных результатов, необходимо грамотно отбирать музыкальный репертуар и организовывать процесс восприятия.

Вместе с тем приходится констатировать, что все же проблема влияния музыки на человека относительно не новая. В педагогике данная тема тоже начала изучаться давно, как способ реализации межпредметных связей. Для нас особый интерес представляют разработки, связанные с использование музыки на уроках изобразительного искусства. Например, интегрированные программы по организации межпредметных связей (Н.М. Сокольникова, Б.П. Юсов); интеграционный подход в системе обучения изобразительному искусству в начальных классах (С.Е. Игнатьев, Г.А. Горбунова); возможности использования музыки на уроках изобразительного искусства для создания творческой атмосферы (Н.Н. Ростовцев) или как средства повышения эффективности учебно-воспитательной работы (В.С. Кузин).

Таким образом, можно говорить о том, что музыка является одним из инструментов, благотворно влияющих на физическое и эмоциональное состояние человека. По результатам исследований ученых (как российских, так и зарубежных) отмечено позитивное влияние музыки на человека, в частности на детей. Наряду с этим существует множество нюансов в отборе музыкальных произведений для прослушивания: в зависимости от задач, которые будут ставиться перед обучающимися перед прослушиванием музыки и решаться ими в процессе ее восприятия, вида деятельности, от темпа, жанра музыки, уровня подготовленности и т. д. Помимо требований к отбору музыкальных произведений необходима организация условий для прослушивания музыки, понимание того, в какой момент будет происходить восприятие музыки, как длительно, в какой конкретно аудитории слушателей и т. д. Подобные нюансы крайне важно учитывать педагогу, если он планирует использовать музыку на своих уроках.

Несмотря на то, что исследования в этой области еще не столь обширны, они все же дают нам некоторые представления о том, как музыка может влиять на процесс обучения. Для нас же особый интерес представляет воздействие музыки в рамках урока изобразительного искусства непосредственно на изобразительную деятельность детей и впоследствии – на детский рисунок. Музыка и изобразительная деятельность обучающихся имеют глубокую взаимосвязь, которая может оказывать значительное влияние на развитие и реализации творческого потенциала юных художников. Именно в рамках этого направления нам видится перспектива изучения данной проблемы.

Библиографический список

1. Николаева Е.И. *Психология детского творчества*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
2. Бреан А., Скейе Г.У. *Музыка и мозг: как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект.* Москва: Альпина Паблишер, 2020.
3. Пермякова М.Е., Ткаченко Е.С. Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста. *Образование и наука*. 2016; № 4 (133): 155–170.
4. Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky K.N. *Music and Spatial Task Performance: A Causal Relationship*. 1994.
5. Кирносова Е.Н. «Эффект Моцарта»: proet contra. *Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы*. 2017; № 2 (23): 29–34.
6. Jenkins J.S. The Mozart effect. J R Soc Med. 2001; № 94 (4): 170–172.
7. Steele K.M., Dalla Bella S., Peretz I., Dunlop T. and oth. Prelude or requiem for the 'Mozart effect'? *Nature*. 1999.
8. Newman J., Rosenbach J.H., Burns K.L., Latimer B.C., Matocha H.R., Vogt E.R. An experimental test of "the mozart effect": does listening to his music improve spatial ability? *Percept and Mot Skills*. 1995; № 81 (3 Pt2): 1379–1387.
9. Vuoskoski J.K., Gram-Nilsen E. The Influence of the Moving Image on Music-Induced Emotions. *Psychological Topics*. 2023; № 32 (1): 57–80.
10. Hallam S., Price J., Katsarou G. The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. *Educational Studies*. 2002; Vol. 28, № 2: 111–122.
11. Gur C. Is There any Positive Effect of Classical Music on Cognitive Content of Drawings of Six-Year-Old Children in Turkey? *European Journal of Scientific Research*. 2009; Vol. 36; № 2: 251–259.
12. Макарова К.В. Влияние музыки на процессы мышления и понимания. *Мир психологии*. 2020; № 1 (101): 107–117.
13. Гущина Д.А., Кашапов М.М. Влияние занятий музыкой на развитие творческого мышления. *Психология в современном мире*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный университет дизайна и технологии», 2017: 214–216.
14. Lin H-M., Kuo S-H and Mai T.P. Slower tempo makes worse performance? The effect of musical tempo on cognitive processing speed. *Frontiers in Psychology*. 2023; Vol. 14: 1–12.
15. 勝谷祐太，永井由佳里，森田純哉. ドローイングにおける音楽の調性の影響. *THE 59th ANNUAL CONFERENCE OF JSSD*. 2012. Available at: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssd/59/0/59_59/_article#author-information-wrap
16. Калашников А.А. К вопросу о влиянии функциональной музыки на физиологические показатели и работоспособность при умственной работе. *Физиологический журнал*. 1979; Т. 63 (2): 177–181.
17. Хризман Т.П. *Развитие функций мозга ребёнка*. Ленинград: Наука, 1978.
18. Маляренко Т.Н., Хватова М.В., Маляренко Ю.Е., Катаранова А.Ю. Усиление интеграционных процессов в мозге под влиянием акустического сенсорного притока. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Естественные и технические науки. 1997; Т. 2, № 2: 202–204.
19. Маляренко Т.Н. *Пролонгированное информационное воздействие как немедикаментозная технология оптимизации функций сердца и мозга*. Автореферат диссертации … доктора медицинских наук. Москва, 2004.

References

1. Nikolaeva E.I. *Psihologiya detskogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
2. Brean A., Skeje G.U. *Muzyka i mozg: kak muzyka vliyaet na `emocii, zdorov'e i intellekt.* Moskva: Al'pina Pablisher, 2020.
3. Permyakova M.E., Tkachenko E.S. Vliyanie zanyatij muzykoj na kognitivnoe razvitie detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Obrazovanie i nauka*. 2016; № 4 (133): 155-170.
4. Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky K.N. *Music and Spatial Task Performance: A Causal Relationship*. 1994.
5. Kirnosova E.N. «`Effekt Mocarta»: proet contra. *Nauka XXI veka: voprosy, gipotezy, otvety*. 2017; № 2 (23): 29-34.
6. Jenkins J.S. The Mozart effect. J R Soc Med. 2001; № 94 (4): 170-172.
7. Steele K.M., Dalla Bella S., Peretz I., Dunlop T. and oth. Prelude or requiem for the 'Mozart effect'? *Nature*. 1999.
8. Newman J., Rosenbach J.H., Burns K.L., Latimer B.C., Matocha H.R., Vogt E.R. An experimental test of "the mozart effect": does listening to his music improve spatial ability? *Percept and Mot Skills*. 1995; № 81 (3 Pt2): 1379-1387.
9. Vuoskoski J.K., Gram-Nilsen E. The Influence of the Moving Image on Music-Induced Emotions. *Psychological Topics*. 2023; № 32 (1): 57-80.
10. Hallam S., Price J., Katsarou G. The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. *Educational Studies*. 2002; Vol. 28, № 2: 111-122.
11. Gur C. Is There any Positive Effect of Classical Music on Cognitive Content of Drawings of Six-Year-Old Children in Turkey? *European Journal of Scientific Research*. 2009; Vol. 36; № 2: 251-259.
12. Makarova K.V. Vliyanie muzyki na processy myshleniya i ponimaniya. *Mir psihologii.* 2020; № 1 (101): 107-117.
13. Guschina D.A., Kashapov M.M. Vliyanie zanyatij muzykoj na razvitie tvorcheskogo myshleniya. *Psihologiya v sovremennom mire*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya "Moskovskij gosudarstvennyj universitet dizajna i tehnologii", 2017: 214-216.
14. Lin H-M., Kuo S-H and Mai T.P. Slower tempo makes worse performance? The effect of musical tempo on cognitive processing speed. *Frontiers in Psychology*. 2023; Vol. 14: 1-12.
15. 勝谷祐太，永井由佳里，森田純哉. ドローイングにおける音楽の調性の影響. *THE 59th ANNUAL CONFERENCE OF JSSD*. 2012. Available at: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssd/59/0/59_59/_article#author-information-wrap
16. Kalashnikov A.A. K voprosu o vliyanii funkcional'noj muzyki na fiziologicheskie pokazateli i rabotosposobnost' pri umstvennoj rabote. *Fiziologicheskij zhurnal*. 1979; T. 63 (2): 177-181.
17. Hrizman T.P. *Razvitie funkcij mozga rebenka*. Leningrad: Nauka, 1978.
18. Malyarenko T.N., Hvatova M.V., Malyarenko Yu.E., Kataranova A.Yu. Usilenie integracionnyh processov v mozge pod vliyaniem akusticheskogo sensornogo pritoka. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Estestvennye i tehnicheskie nauki. 1997; T. 2, № 2: 202-204.
19. Malyarenko T.N. *Prolongirovannoe informacionnoe vozdejstvie kak nemedikamentoznaya tehnologiya optimizacii funkcij serdca i mozga*. Avtoreferat dissertacii … doktora medicinskih nauk. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-340-342

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Emelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Theory and Methodology of Educational Activities, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: iemelianova@synergy.ru*

DETERMINANTS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PICTURE OF THE WORLD AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses a problem of forming a professional image of the world of an individual in the conditions of the modern system of higher professional education. The professional image of the world is presented as a complex structured phenomenon that reflects the value-semantic attitude of a person to the chosen professional field and regulates his behavior and ways of interacting with the surrounding reality. Particular attention is paid to the analysis of the impact of vocational education on the formation of the professional image of the world of students. This process is considered in an inextricable connection with the age characteristics of personality development, in particular, with the social situation of development. In addition, the author focuses on a wide range of external and intrapersonal factors that affect the formation of the professional image of the world of students (professional self-determination, identity crisis, competence approach to learning, etc.). In the context of the indicated trends in the modernization of the system of higher professional education, the tasks facing modern vocational training in terms of providing the most favorable conditions for the personal and professional formation of students and the formation of an adequate, harmonious professional image of the world are revealed. The need for comprehensive scientific and methodological support of the educational process for the successful implementation of this task is emphasized.

Key words: **professional activity, choice of profession, professional image of the world of students, social situation of development, higher education, professional "I-concept"**

Ф.У. Базаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
И.Е. Емельянова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. кафедры теории и методики образовательной деятельности НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: iemelianova@synergy.ru*

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается проблема формирования профессионального образа мира личности в условиях современной системы высшего профессионального образования. Профессиональный образ мира представлен как сложноструктурированный феномен, отражающий ценностно-смысловое отношение человека к избранной профессиональной сфере и регулирующий его поведение и способы взаимодействия с окружающей действительностью. Особое внимание уделяется анализу влияния профессионального образования на становление профессионального образа мира студентов. Данный процесс рассматривается в неразрывной связи с возрастными особенностями развития личности, в частности с социальной ситуацией развития. Также автор акцентирует внимание на широком круге внешних и внутриличностных факторов, оказывающих воздействие на формирование профессионального образа мира у студентов (профессиональное самоопределение, кризис идентичности, компетентностный подход в обучении и др.). В контексте обозначенных тенденций модернизации системы высшего профессионального образования раскрываются задачи, стоящие перед современным профессиональным обучением в части обеспечения максимально благоприятных условий для личностно-профессионального становления студентов и формирования у них адекватного, гармоничного профессионального образа мира. Подчеркивается необходимость комплексного научно-методического сопровождения образовательного процесса для успешной реализации данной задачи.

Ключевые слова: **профессиональная деятельность, выбор профессии, профессиональный образ мира студентов, социальная ситуация развития, высшее образование, личностно ориентированный подход**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Современная социально-экономическая ситуация характеризуется динамичными преобразованиями, предъявляющими повышенные требования к личности профессионала. В данном контексте особую значимость приобретают вопросы изучения восприятия мира студентами, чье профессиональное сознание и образ мира находятся в процессе активного формирования. Современная система профессионального образования в РФ характеризуется постоянной модернизацией, направленной на удовлетворение потребностей общества, государства и рынка труда в квалифицированных кадрах. Стратегия развития высшего образования до 2030 года, утвержденная Министерством просвещения, ориентирована на повышение качества образования и развитие творческого потенциала выпускников. Основной целью является не только освоение профессиональных компетенций, но и формирование личностных качеств, необходимых для успешной адаптации к непрерывным изменениям в профессиональной сфере. Особое внимание уделяется развитию у студентов базовых (общих) и профессиональных компетенций, что в конечном счете должно привести к подготовке выпускников, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и готовых к постоянному саморазвитию.

В связи с этим исследование предпосылок формирования и развития профессионального образа мира студентов представляется чрезвычайно актуальным, поскольку понимание данного феномена позволяет раскрыть мотивационную сферу их учебной и будущей профессиональной деятельности, способы взаимодействия с академической и профессиональной средой, а также выявить доминанты профессионального сознания, требующие при необходимости корректировки в процессе обучения в вузе.

Цель нашей статьи заключается в исследовании детерминант формирования профессиональной картины мира у студентов вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– выявить влияние профессионального образования на качественный результат формирования профессионального образа мира студентов;

– определить роль личностно ориентированной парадигмы в формировании профессионального образа мира студентов профессиональных образовательных учреждений.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– анализ специализированной литературы, релевантной исследуемой проблематике;

– системный анализ технологий обучения в современной системе высшего образования с учетом особенностей цифровой трансформации.

Научная новизна статьи заключается в том, что в данной статье представлен краткий анализ детерминант формирования профессиональной картины мира у студентов вуза, а также рассмотрен личностно ориентированный подход как ключевой фактор в становлении профессионального образа мира студентов.

Теоретическая значимость состоит в расширении теоретических представлений о профессиональном образе мира как многокомпонентном феномене; в уточнении роли системы профессионального образования в формировании профессионального образа мира студентов.

Практическая значимость видится в возможности использования результатов исследования в практике профессионального образования для совершенствования процесса формирования профессиональной картины мира у студентов.

Проблема личностного развития в процессе получения высшего профессионального образования, которое должно способствовать личностно-профессиональному развитию и самоопределению, остается актуальной темой современной педагогики высшей школы. Образ мира личности, в том числе его профессиональная составляющая, как совокупность представлений об окружающей действительности и способов взаимодействия с ней активно формируется и развивается в период обучения в вузе. Именно в это время происходит интенсивное становление профессионального самосознания, приобретаются ключевые компетенции и закладываются основы будущей профессиональной деятельности. Этот процесс неразрывно связан с формированием и развитием образа мира у студентов, что требует особого внимания к проблеме возрастного развития, в частности к такому ее компоненту, как социальная ситуация развития [1, с. 8].

Анализируя социальную ситуацию развития в период личностного становления студентов, необходимо отметить, что она характеризуется рядом значимых аспектов. В частности, в этот период происходит переход к самостоятельной и ответственной деятельности, присущей взрослым, а также завершение процесса социализации и освоение соответствующих социальных ролей. Более того, само качество коммуникации как с однокурсниками, так и с преподавателями выходит на новый, профессионально ориентированный уровень. В то же время перед студентами возникает неизбежная необходимость профессионального самоопределения, которое требует соответствующего уровня критической самооценки собственных сил, интересов и способностей, а также их соотнесения с реальными возможностями выбираемой профессиональной сферы.

Согласно концепции Э. Эриксона, период профессионального обучения совпадает с ключевой стадией формирования чувства идентичности, в том числе начальным этапом становления профессиональной идентичности, выражающейся в соотнесении себя с определенной профессиональной группой. [2, с. 139]. Зачастую в этот же период начинается и фаза адаптации к профессиональной деятельности, подразумевающая привыкание будущего специалиста к трудовым реалиям. Полагаем, что данная тенденция стала возможной благодаря внедрению в образовательные программы высшего профессионального образования большого количества учебных и производственных практик. Данный опыт позволяет студентам непосредственно познакомиться с особенностями будущей профессиональной деятельности, что способствует формированию их компетенций.

Важно отметить, что понятие «компетенции» значительно шире, чем традиционные представления о «знаниях», «умениях» и «навыках», поскольку оно включает в себя не только теоретическую подготовку, но и практический опыт, а также личностные качества, необходимые для успешной профессиональной реализации. Оно включает в себя также направленность личности, ее мотивацию, ценностные ориентации, способность преодолевать трудности, проявлять гибкость мышления, а также такие качества характера, как самостоятельность, целеустремленность, волевые качества, способность к саморефлексии и адекватной самооценке.

Следовательно, процесс развития компетенций является многофакторным, оказывающим влияние на личностное и профессиональное становление студента как специалиста. В этом контексте направленность личности студента выступает в качестве центрального и определяющего фактора, регулирующего поведение и деятельность человека в социальном плане. При этом личность рассматривается как главный ориентир, и особенности ее развития становятся ключевым аспектом образовательного процесса. Такой подход подчеркивает важность индивидуализации обучения и формирования не только профессиональных навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной социальной и профессиональной адаптации [3, с. 103]. Однако реализация этого подхода происходит в контексте стремительно меняющейся образовательной среды.

В условиях активной трансформации образовательной системы с учетом тенденций цифровизации среды обучения в системе высшего профессионального образования можно выделить ключевые актуальные тренды: практикоориентированность и цифровизация. Появление и возможность развития данных трендов обусловлено рядом факторов: 1. С постоянным обновлением материально-технического оснащения образовательных учреждений в соответствии с запросами реализуемых образовательных программ; 2. Формирование нового набора компетенций у преподавательского состава вузов, необходимых для эффективного осуществления образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации.

Содержание образования и методы обучения меняются также с появлением новых педагогических технологий. Так, все большую популярность набирают ин-

новационные практико-ориентированные технологии, позволяющие практически сразу погружать студентов в профессиональный контекст через максимальное приближение условий обучения к условиям реальной работы на предприятиях. Среди особенностей таких технологий можно выделить ориентацию на формирование у студентов не только необходимых для дальнейшей работы компетенций, но и личностно-профессиональных ценностных отношений к профессиональной деятельности и собственному профессиональному образованию.

Выбор современных педагогических технологий должен способствовать формированию профессиональных компетенций и повышению активности студентов, направленной на самостоятельный поиск, анализ и исследование информации. Особое внимание следует уделять развитию способности к проявлению самостоятельности в учебной и профессиональной деятельности, а также формированию профессионально-ценностных установок [4]. В связи с этим все большую популярность набирают интерактивные, информационные, проектные, игровые технологии, а также технологии контекстного обучения, проблемного обучения кейс-технологии и др.

Важно отметить реформации профессионального университетского образования на федеральном уровне, осуществляемые в соответствии с требованиями действующих образовательных стандартов и социального заказа общества.

Сегодня Россия взяла курс на инновационный прорыв, что находит свое отражение в реализации национального проекта «Наука и университеты». Данный проект осуществляется в соответствии с указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В рамках национального проекта «Наука и университеты» осуществляется комплексная поддержка научной сферы. Особое внимание уделяется созданию высокотехнологичных научных центров и модернизации исследовательской инфраструктуры. Проект также предусматривает развитие научной среды и цифровой инфраструктуры. Важным аспектом является работа по воспитанию нового поколения ученых, включая поддержку школьников, студентов и молодых педагогов, нацеленная на формирование кадрового потенциала отечественной науки.

Национальный проект «Наука и университеты» включает в себя 4 ключевых федеральных проекта: «Развитие человеческого капитала в интересах регионов, отраслей и сектора исследований и разработок», «Развитие масштабных научных и научно-технологических проектов по приоритетным исследовательским направлениям», «Развитие интеграционных процессов в сфере науки, высшего образования и индустрии», «Развитие инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров».

Реализация данных проектов призвана обеспечить комплексное развитие научно-образовательной сферы России в соответствии с приоритетами инновационного развития.

Обобщая вышеописанные теоретические подходы к пониманию феномена профессионального образа мира, в частности его содержательные компоненты (мотивационно-потребностный, ценностный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный), очевидным становится влияние профессионального образования на качественный результат его формирования. По мнению Ю.И. Алямкиной, целенаправленная, согласованная и специально проводимая образовательная деятельность всего преподавательского состава должна способствовать процессу формирования, становления и развития профессионального образа мира по всем аспектам. Это подчеркивает важность комплексного подхода в образовательном процессе, где каждый преподаватель вносит свой вклад в формирование профессионального мировоззрения студентов [5, с. 120].

Учитывая постоянно меняющиеся требования современного социума к специалистам, полагаем, что одной из актуальных проблем в профессиональном образовании является формирование у них направленности на творческое саморазвитие, достижение высот профессионализма, а также постоянное обновление знаний, умений и профессиональных способностей. Этот подход отражает необходимость подготовки специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям рынка труда, постоянно совершенствуя свои профессиональные компетенции [6].

Любая деятельность, в том числе профессиональная, представляет собой комплексную систему, интегрирующую в себе мотивационно-целевой, поведенческий и результативный компоненты. При этом мотивационная сфера любой деятельности детерминирована актуальными потребностями и установками личности. Профессиональный образ мира как интегративное образование аккумулирует обозначенные элементы, отражая ценностно-смысловое отношение субъекта к профессиональной деятельности. Данный феномен выступает регулятором поведения индивида и его способов взаимодействия с окружающей действительностью, а также формирует представление о себе как активном носителе профессиональной роли. В контексте системы высшего образования вопрос становления профессионального образа мира студентов может быть эффективно решен в рамках личностно ориентированной парадигмы. Центральным звеном данного подхода выступает процесс профессионального становления личности, представляющий собой развитие индивида в ходе профессионального обучения, освоения избранной специальности и осуществления профессиональной деятельности [7, с. 29].

Таким образом, значимость влияния системы профессионального образования на становление профессионального образа мира у студентов трудно переоценить. Следовательно, ключевой задачей современного профессионального образования является тщательный выбор содержания, технологий и методов обучения, соответствующих цели обеспечения максимально эффективных возможностей для личностно-профессионального развития студентов и позитивного формирования у них профессионального образа мира.

Имплементация данной профессионально ориентированной парадигмы образования детерминирует необходимость интегративного подхода, базирующегося не только на трансфере когнитивных и операциональных компетенций, но и на целенаправленном конструировании аксиологических, мотивационных и рефлексивных компонентов профессионального самосознания студентов. На наш взгляд, лишь при таком условии можно говорить о становлении цельного, гармоничного профессионального образа мира личности, выступающего внутренним регулятором ее поведения и деятельности в избранной сфере труда.

Библиографический список

1. Капина О.А. *Выбор профессии: теория и практика психологического сопровождения подростков в условиях малого города*: учебное пособие. Архангельск: ИД САФУ, 2014.
2. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Перевод с английского А.А. Андреевой, А.М. Прихожан и др. Москва: Флинта, 2006.
3. Шодиева Р.С. Психологические особенности формирования компетенций у студентов профессионального образования. *Вестник науки и образования.* 2020; Ч. 3, № 24 (102): 102–105.
4. Ваганова О.И., Коростелев А.А. Технологии обучения в системе среднего профессионального образования. *АНИ: педагогика и психология.* 2022; № 1 (38).
5. Сергеева И.В. Профессиональный образ мира, его изучение и формирование у студентов дефектологических специальностей в процессе обучения в педагогическом вузе. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2010; № 1 (91): 119–122.
6. Бегидова С.Н., Хазова С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2008; № 5.
7. Колычева З.И. Концептуальные положения личностно-развивающего профессионального педагогического образования. *Вестник ТОГИРРО*. 2016; № 1 (33): 28–31.

References

1. Kapina O.A. *Vybor professii: teoriya i praktika psihologicheskogo soprovozhdeniya podrostkov v usloviyah malogo goroda*: uchebnoe posobie. Arhangel'sk: ID SAFU, 2014.
2. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Perevod s anglijskogo A.A. Andreevoj, A.M. Prihozhan i dr. Moskva: Flinta, 2006.
3. Shodieva R.S. Psihologicheskie osobennosti formirovaniya kompetencij u studentov professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; Ch. 3, № 24 (102): 102-105.
4. Vaganova O.I., Korostelev A.A. Tehnologii obucheniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2022; № 1 (38).
5. Sergeeva I.V. Professional'nyj obraz mira, ego izuchenie i formirovanie u studentov defektologicheskih special'nostej v processe obucheniya v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2010; № 1 (91): 119-122.
6. Begidova S.N., Hazova S.A. Akmeologicheskij podhod v professional'noj podgotovke buduschih specialistov. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2008; № 5.
7. Kolycheva Z.I. Konceptual'nye polozheniya lichnostno-razvivayuschego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik TOGIRRO.* 2016; № 1 (33): 28-31.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-342-345

Borisova E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru*
Sidorenko Yu.A., *jazz pianist, composer; MM alumnus of the Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: jazzjul@yandex.ru*

TEACHING JAZZ IMPROVIZATION TO MUSICIANS: A COGNITIVE ASPECT. The article analyzes scientific research on a jazz musician's cognitive activity during improvisation. Some works on neuroscience related to creative thinking are viewed upon. Some difficulties faced by jazz students during their self-directed improvisation are dwelled upon choosing a jazz language technique, as well as anxiety and lack of confidence among them. A question on how to achieve a flow state

to improve the quality of the music being played at the moment. The flow experience is considered as both a state and a trait applied for three major domains – musical piece, listening and musical performance, and involves total immersiveness, concentration and action awareness. The researcher touches on favourable conditions for a fruitful development of creative skills and enriched environments. Attention is paid to the phenomenon of music making in real time, which implies focusing on the process of making a creative product rather than on a final creative product itself. A conclusion is made on a promising outlook of the principle of neuroplasticity in the field of jazz education.

Key words: **neuroscience, jazz, improvisation, performing manner, musical language, solo, spontaneous individual expression, scheme, interactivity, immersivity, real-time music**

***Е.Н. Борисова**, канд. пед. наук, доц., ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru*
***Ю.А. Сидоренко**, джазовый пианист, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: jazzjul@yandex.ru*

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

В статье проводится анализ научных исследований в области когнитивной деятельности джазового музыканта в процессе спонтанной импровизации. Обсуждаются труды в области нейронауки, имеющие отношение к творческой деятельности как таковой. Определяются трудности учащегося на этапе самостоятельной импровизации, связанные с выбором метода обучения джазовому языку, с состоянием страха и неуверенности. Рассматривается проблема вхождения в «состояния потока» для улучшения качества создаваемого в моменте музыкального материала, поднимается вопрос создания «обогащённой» среды, благоприятных условий для эффективного развития творческой деятельности навыков. Обращается внимание на феномен ценности создания музыки в реальном времени, предполагающий смещение фокуса внимания с конечного продукта творчества на процесс его создания. Делается вывод о перспективности развития принципа нейропластичности в сфере джазового образования.

Ключевые слова: **нейронаука, джаз, импровизация, стиль, музыкальный язык, соло, спонтанное самовыражение, схема, интерактивность, иммерсивность, музыка в реальном времени**

Актуальность данного исследования обусловлена рядом проблем, связанных с обучением в области джазовой музыки. Опрос, проведенный среди преподавателей по специальности, работающих на разных уровнях образования, показал наличие: а) сложностей, связанных с выбором метода обучения джазовому языку на стадии, когда студент переходит к самостоятельной импровизации: б) психологических трудностей, таких как страх самого процесса импровизации; неумение слышать своих коллег по сцене; неуверенность в себе и приуменьшение значимости собственных идей; страх проявить свою личность, поскольку в процессе импровизации обнаруживаются «слабые места»; попытки «спрятаться» за заранее написанным текстом или паттернами, лишая себя возможности полного самовыражения.

Цель статьи заключается в рассмотрении процесса джазовой импровизации с точки зрения нейронаучного подхода.

В статье решались следующие задачи:

– осуществить анализ научных исследований в области когнитивной деятельности импровизирующего джазового музыканта;

– рассмотреть проблемы исполнителей, возникающие в процессе создания импровизационной музыки;

– наметить вектор развития когнитивного аспекта импровизационной активности музыканта;

– уточнить область применения изученных результатов нейронаучных исследований в рамках обучения джазовому искусству.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальных научных материалов по соответствующей проблематике;

– метод комплексного анализа когнитивной активности джазового музыканта в процессе импровизационной деятельности;

– метод экстраполяции нейронаучных знаний на область импровизационного музицирования.

– опросный метод, позволяющий выявить проблемы обучения в области джазового исполнительства.

Научная новизна заключается в рассмотрении ряда результатов нейронаучных исследований применительно к процессам джазовой импровизации.

Теоретическая значимость видится в определении направления развития джазовой педагогики, которое включает в себя понимание и опору на когнитивный аспект импровизационной активности музыканта, имеющего целью развитие собственного стиля импровизатора.

Практическая значимость заключается в анализе когнитивного опыта, связанного с импровизированной речью джазового музыканта.

Сегодня в области работы над раскрытием потенциала молодых импровизаторов перспективным направлением представляется целенаправленная работа над конкретными сферами мозга, которые демонстрируют особую вовлечённость и активность в процессе импровизации. Неслучайно российский ученый в области нейронауки Т.В. Черниговская отмечает определенную корреляцию между мозгом и джазовой импровизацией: «<…> мозг и то, что он делает, больше всего похоже на музыку, а точнее на джем-сейшн, джазовые импровизации. Все участники событий – нейроны или сгустки нейронов. У каждого есть свое место жительства, но, когда им нужно выполнить задачу, они съезжаются вместе и начинается: у них нет партитуры, нет дирижера, они раньше даже никогда не встречались, но начинают играть вместе» [1].

Американский психолог Роберт К. Сойер (*Robert K. Sawyer*) в своём исследовании сопоставляет модель американского философа, педагога Джона Дюи (*John Dewey*) «искусство как опыт» [2] и модель английского теоретика искусства Робина Дж. Коллингвуда (*R.G. Collingwood*) «искусство как язык» [2]. Автор говорит о том, что джазовые музыканты часто стоят перед выбором: облегчить себе задачу, используя придуманные заранее собственные фразы – «лики» (*licks*) или постоянно работать над развитием собственного стиля. Импровизация высокого художественного уровня может включать и заранее придуманные или выученные фразы, но слишком частое их использование ставит под угрозу саму суть импровизации [3]. Согласно Коллингвуду, искусство отличается от лжеискусства использованием клише. Когда художник непосредственно создаёт клише – это искусство, однако когда он использует его повторно – это уже «лжеискусство»: «Импровизация исключает штампованную речь, музыкально-художественные средства изложения мысли рождаются непосредственно в творческом процессе. Использование клише – это не искусство, а его симуляция» [3]. Дюи также принижал роль клише, полагая, что ни одна стоящая работа не была повторением созданных ранее: «Безусловно, существуют произведения, появившиеся в результате рекомбинации элементов предыдущих работ. Но они, скорее, предполагают отработку навыков и носят учебный, а отнюдь не эстетический характер» [3].

Согласно Дюи, слушатель приобретает новый эстетический опыт только в процессе восприятия чего-либо нового, в то время как использование клишированной лексики позволяет ему лишь распознать ранее полученный опыт восприятия.

Несмотря на то, что приведённые в статье Сойера суждения Дюи и Коллингвуда довольно категоричны, они не лишены рациональности и поднимают важный вопрос, особенно остро обсуждаемый в джазовом сообществе. Согласимся с мнением автора: чтобы создавать произведения искусства, можно использовать «лики» и клише в качестве одного из приёмов спонтанного самовыражения, но не применять их, чтобы скрыть отсутствие определённых навыков, необходимых джазовым музыкантам. В противном случае обесценивается сам феномен импровизации.

Сегодня импровизация – это процесс, ради которого зрители ходят на джазовые концерты. В подтверждение этому на вебинаре, который прошёл в рамках проекта *Live From Our Living Rooms* в 2020 году, из уст одного из ведущих зарубежных джазовых продюсеров прозвучал тезис о том, что в случае с джазом музыкальные менеджеры «продают не продукт, а процесс». Подчеркнем, что большая часть произведений искусства (книги, картины, скульптура и т. д.) продается уже в готовом виде, а процедура их создания представляет собой импровизацию, скрытую от посторонних глаз. Однако современная публика, проявляющая тенденцию к интерактивности и иммерсивности, заинтересована в том, чтобы следить за процессом создания творческого продукта (вспомним картину художника Бенкси «Девочка с воздушным шаром» (*Banksy, Girl with Baloon*) и интерактивный перформанс по ее уничтожению во время аукциона).

Джазовая аудитория не является исключением и ценит этот музыкальный жанр, в том числе за возможность наблюдать, как музыканты высокого уровня создают музыку в реальном времени – прямо на их глазах. Люди приходят на концерт для того, чтобы увидеть чудо. Это означает, что интерес представляет не столько конечный продукт творчества, сколько сам процесс его создания.

Исследователь джаза Мартин Норгаард (*Martin Norgaard*) говорит о том, что музыкант «в моменте» принимает решения, опираясь на множество факторов. На выбор нот и созвучий в соло влияют аккомпанемент, ритм, в котором находится исполнитель, предшествующие реализованные идеи и намерение выразить вполне определённую идею своим соло [4]. Автор обращается к исследованиям психолога, музыкального критика Дж. Прессинга (*Jeff Pressing*), утверждающего, что в процессе импровизации в голове у музыканта возникает некоторая запланированная схема, которую он сопоставляет с окружающими его музыкальными

и социальными реалиями и воплощает в соответствии с ними, опираясь на обратную связь (*feedback*) с коллегами-музыкантами и зрителями.

В исследовании Норгаард приводит гипотезу Филиппа Джонсона-Лэйрда (*Philip Johnson-Laird*), которая заключается в том, что профессиональные музыканты в своих импровизациях опираются не столько на нотные паттерны, сколько на правила джазового языка. Это позволяет им создавать собственные фразы в соответствии с существующими музыкальными реалиями. В отличие от музыкантов, которые играют заранее написанные композиции, они минимально задействуют память, благодаря чему появляется возможность сосредоточить внимание на архитектурных составляющих соло и взаимодействии с другими музыкантами [4]. Данную гипотезу подтверждает нейроисследование активности головного мозга во время импровизации, которое в 2008 году провели нейробиолог и музыкант Чарльз Лимб (*Charles Limb*) и невролог Аллен Брон (*Allen R. Braun*).

С помощью приборов функциональной магнитно-резонансной томографии измерялась активность мозга в момент импровизации. Этот метод позволил отследить, в каких зонах человеческого мозга возрастает нейронная активность во время джазовой импровизации, а также обратить внимание на зоны, в которых активность снижается. Целью проводимых учёными исследований стало выявление общих паттернов активности мозга во время импровизационного процесса. Исследованиям в области джазовой музыки предшествовало изучение спонтанной речи человека, а также других видов творческой деятельности, в которых целью было воплощение новых идей в заданном контексте. В тональном джазе таким контекстом являются форма произведения, размер, грув, гармония.

Учёные обнаружили снижение активации дорсолатеральной зоны префронтальной коры, отвечающей за когнитивный самоконтроль, по сравнению с классической музыкой, поскольку в импровизационной музыке акцент сдвигается с воспроизведения выученного материала в сторону взаимодействия и коммуникации с предлагаемыми обстоятельствами. Для этого мозг уменьшает активность зоны самоконтроля. Благодаря этому момент «задержки» мышления в силу процесса самоанализа исключается и увеличиваются функциональные связи с моторными зонами, что позволяет музыканту ощущать так называемый «поток» (*flow state*) – оптимальное состояние, активизирующее творческий процесс. Американский психолог Михайи Чиксентмихайи (*Mihaly Csikszentmihalyi*) определяет данное состояние как «расслабленное и, одновременно, сосредоточенное» [5]. Русским эквивалентом в профессиональном лексиконе джазового музыканта можно назвать выражения «быть в потоке», «поймать волну». Нахождение в состоянии «потока» во время импровизации положительно сказывается на опыте, приобретаемом в этот момент музыкантом. Кроме того, при ослаблении самоконтроля снижается уровень волнения, что является одним из ключевых факторов возникновения данного состояния.

При снижении активности дорсолатеральной зоны префронтальной коры основную нагрузку принимают премоторная зона коры головного мозга и мозжечок, активизирующиеся, когда сам процесс импровизации доходит до автоматизма. Для наглядности этот феномен можно сравнить с повседневной речью, в которой человек не задумывается о падежах и других грамматических нюансах, а свободно выражает мысль.

Медиальная фронтальная кора (МФК) вовлечена в процесс выбора и последовательного логичного построения музыкального повествования во время импровизации. Поскольку МФК связана со слуховой областью, с когнитивными областями, ответственными за контроль моторики, и областями лимбической системы, ответственными за эмоциональную вовлечённость, она способна объединять текущий музыкальный контекст, структурные правила, связанные с гармонией и формой, и эмоциональное состояние артиста, которое диктует музыкальные идеи для соло. Активность именно этой зоны головного мозга отвечает за повествовательность импровизационного соло.

Учёные обнаружили, что у музыкантов высокого уровня особенно активна ростральная префронтальная кора, которая ассоциируется с высокой степенью музыкальной свободы и минимальной скованностью. Активность в этой области связана с постоянной генерацией идей и интеграцией их в предлагаемые обстоятельства. Эта часть префронтальной коры отвечает за реализацию индивидуального стиля исполнителя через импровизацию.

На одной из международных конференций упомянутый выше Ч. Лимб в своей лекции выдвинул предположение о том, что в ближайшие десятилетия область изучения творческого процесса (в том числе импровизации) станет одной из наиболее перспективных научных направлений, поскольку в ней проявляется перспектива более детального изучения процесса работы человеческого мозга. На данный момент основной метод работы ученого – использование функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ), которая фиксирует притоки крови к определённым зонам мозга, на основании чего можно делать вывод об их активном вовлечении в процесс импровизации [6].

Мы предполагаем, что подобные исследования могут быть использованы учёными не только с целью обнаружения новых фактов в отношении деятельности мозга: с привлечением такого рода инструментов и подходов медицины нейронаука в междисциплинарной связи с джазовой образованием, вполне вероятно, могла бы обозначить новый вектор развития последнего.

Например, имея более точные и получившие подтверждения результаты исследований относительно того, какие зоны мозга вовлечены в процесс импровизации выдающихся джазовых музыкантов, проводить соответствующие исследования обучающихся в начале процесса обучения с целью обнаружения недостаточно развитых зон и планирования учебного процесса с учётом необходимости проработки именно этих областей мозга. Затем возможно проведение повторного исследования, имеющего целью контроль над положительной динамикой.

Кроме того, немаловажным фактором в процессе обучения джазового музыканта, который может способствовать обретению навыка нахождения в так называемом «состоянии потока», является создание комфортных для обучения условий, подразумевающих предоставление возможностей для игры, экспериментов, изучения окружающего мира и взаимодействия с ним.

Так, создатель проекта, посвящённого нейробиологии, философии и психологии, «Письма к самому себе», кандидат философских наук О.Ю. Цендеровский, говоря о нейропластичности – возможности нервной системы менять свою структуру, обучаясь и приспосабливаясь к предлагаемым обстоятельствам, – приводит в пример опыт нейробиолога Мэриан Даймонд, в ходе которого сравнивался мозг крыс, помещённых в обогащённую и необогащённую среду. Разница результатов исследования оказалась разительной, что подтвердило влияние среды на исследуемые показатели. Несмотря на то, что изначально исследования Даймон были восприняты с крайним скептицизмом, позже её опыту последовали другие учёные, благодаря чему данная теория получила дальнейшее развитие и подтверждение [7].

Британский нейробиолог, физик и антрополог, профессор и директор института когнитивных наук и мозга человека в Лейпциге Роберт Тёрнер также отмечает, насколько важным фактором для создания благоприятных условий к проявлению нейропластичности являются внешние обстоятельства, в том числе имея в виду социокультурный контекст. Учёный объясняет, что культура как совокупность сложившейся в определенном обществе традиции в области вероисповедания, истории, моральных ценностей, языка задаёт контекст будущим открытиям, произведениям искусства и в принципе всему, что будет создавать человек, воспитанный в этом обществе. Согласно Тёрнеру, чтобы что-либо, созданное человеком, получило право на жизнь в данном обществе, оно должно соответствовать культурному его коду [8].

Данное положение позволяет нам утверждать о том, что в подготовке джазового исполнителя немаловажную роль играет культурный контекст и создание в стенах учебного заведения благоприятных условий для его развития.

Обращение к вопросам снижения самоконтроля, активизации сфер, ответственных за последовательность повествования, свободу самовыражения и коммуникации неслучайно, так как именно эта комбинация действий способствует возникновению ощущения состояния «потока».

Зоны Брока, Вернике и их половины, соответственно, также демонстрируют активность в процессе спонтанной импровизации. Интересно, что они вовлечены в создание и понимание как языка, так и музыки. Зона Брока играет важную роль в синтаксической обработке речи, а зона Вернике имеет отношение к слуховой памяти.

Перспективным представляется развитие научных исследований в области изучения активности мозга в процессе творчества, а также применение соответствующих подходов и инструментов непосредственно в процессе подготовки джазового исполнителя.

Важным аспектом рассмотрения в процессе обучения является нейропластичность. Создание «обогащённой» культурно-образовательной среды, равно как и создание благоприятного социокультурного контекста в рамках учебного процесса, способно оказывать положительное влияние на качество формирования необходимых навыков.

Культурологический анализ вкупе с результатами нейронаучных исследований в области джазовой импровизации будет способствовать воссозданию условий становления джазовой импровизации как естественно возникшего феномена, но в рамках учебного заведения без территориальной привязки к стране, в которой данный феномен возник.

Изучение процесса джазовой импровизации с применением результатов нейронаучных исследований позволяет увидеть новые перспективные направления развития джазовой педагогики, которые могут включать в себя как музыкальные, так и немузыкальные виды активности, имеющие целью развитие собственного стиля импровизатора.

Библиографический список

1. Черниговская Т. *Мозг – это тоже искусство. Как музыка делает людей умнее*. Available at: https://www.sobaka.ru/city/science/81388
2. Коллингвуд Р.Дж. *Принципы искусства*. Available at: https://bellabs.ru/Books/Art/Art-12.html
3. Sawyer K. Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism.* 2000; № 58:2. 149–161.
4. Norgaard M. Description of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. *Journal of Research in Music Education*. 2011; № 59:2. 109–127.
5. Landau A.T., Limb Ch.J. The Neuroscience of Improvisation. *Music Educators Journal*. 2017; № 103 (3): 27–33.
6. Limb C. *TED Talk*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BomNG5N_E_0

7. Цендеровский О.Ю. *Действие вместо реакции*. Москва: Издательство «АСТ», 2023: 18–19
8. Turner R. Egalitarian Dynamics: Liminality, and Victor Turner's Contribution to the Understanding of Socio-historical Process. *Anthropology of South Africa* 2011; Т. 2, № 34 (102): 1–4.

References

1. Chernigovskaya T. *Mozg – `eto tozhe iskusstvo. Kak muzyka delaet lyudej umnee*. Available at: https://www.sobaka.ru/city/science/81388
2. Kollingvud R.Dzh. *Principy iskusstva*. Available at: https://bellabs.ru/Books/Art/Art-12.html
3. Sawyer K. Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism.* 2000; № 58:2. 149-161.
4. Norgaard M. Description of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. *Journal of Research in Music Education*. 2011; № 59:2. 109-127.
5. Landau A.T., Limb Ch.J. The Neuroscience of Improvisation. *Music Educators Journal*. 2017; № 103 (3): 27-33.
6. Limb C. *TED Talk*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BomNG5N_E_0
7. Cenderovskij O.Yu. *Dejstvie vmesto reakcii*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2023: 18-19
8. Turner R. Egalitarian Dynamics: Liminality, and Victor Turner's Contribution to the Understanding of Socio-historical Process. *Anthropology of South Africa* 2011; Т. 2, № 34 (102): 1-4.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-345-347

Magomedova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO FORM BIOETHICAL CULTURE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. In the article, based on the study of specialized literature and the researcher's own pedagogical experience, the author considers a problem of the most effective modern approaches to apply to students who study at modern pedagogical universities in Russia to develop bioethical culture. In the study, the meaning of the term of "bioethical culture" is analyzed. Considerable attention is paid to the current conditions in which activities for its formation should be implemented. The most characteristic features of contingent in modern pedagogical universities are analyzed. The author identifies qualities, the development of which in future teachers forms the basis for folding the characteristics under studies. The work also determines the main possibilities that exist for the application of four methodological approaches (competence-based, systemic, cultural, axiological) in this process.

Key words: **higher pedagogical education, professional culture of teacher, bioethical culture of teacher, student, teacher**

А.Н. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В данной статье, базируясь на изучении специальной литературы и собственного педагогического опыта, автор рассматривает проблему наиболее эффективного применения современных подходов к формированию биоэтической культуры студентов, осваивающих программы современных педагогических вузов, действующих на территории Российской Федерации. В начале исследования анализируется содержание термина «биоэтическая культура». Далее значительное внимание уделяется текущим условиям, в которых должна реализовываться деятельность по её формированию. Анализируются наиболее характерные черты современных учащихся. В качестве следующей исследовательской задачи автором была определена попытка выявить качества, развитие которых у будущих учителей составляет основу складывания вынесенной в заглавие характеристики. После этого определяются основные возможности, существующие для применения четырёх методологических подходов (компетентностный, системный, культурологический, аксиологический) в данном процессе.

Ключевые слова: **высшее педагогическое образование, профессиональная культура педагога, биоэтическая культура педагога, студент, преподаватель**

Актуальность темы статьи обосновывается тенденцией в развитии современного общества, при которой одним из наиболее значимых вызовов на его пути является глобальный экологический кризис (А.Н. Магомедова, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Л.Н. Харченко). В подобных условиях вопрос о единстве гуманизации и экологизации высшего педагогического образования должен быть поставлен на качественно новом уровне [1].

Одним из приоритетных направлений реализации образовательного процесса в современном педагогическом вузе должна стать выработка у обучающихся системы нравственных установок на ценностное отношение к живому в целом, к жизни и здоровью человека в частности (И.А. Ахметшина, И.Б. Байханов, Н.А. Балакирева). В свою очередь, правильные планирование и организация процесса их формирования подразумевают установление междисциплинарных связей, реализацию целенаправленной работы с будущими педагогами, начинающуюся ещё на этапе отбора абитуриентов [2].

Ввиду вышеизложенного цель настоящего исследования – определить наиболее эффективные теоретические подходы к формированию биоэтической культуры студентов, осваивающих программы педагогических вузов.

Указанной цели соответствуют задачи:

– раскрыть значение термина «биоэтическая культура»;

– исследовать текущие условия, в которых должна реализовываться деятельность по её формированию;

– выявить качества, развитие которых у будущих учителей составляет основу складывания интересующей нас характеристики;

– определить возможности, существующие для применения различных методологических подходов в данном процессе.

В ходе решения перечисленных выше задач автором использовались такие методы исследования, как изучение специальной литературы и анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в исследовании влияния условий, характерных для большинства современных педагогических вузов, на процесс формирования биоэтической культуры студентов.

Теоретическая значимость состоит в изучении основных качеств, развитие которых у будущих учителей составляет основу её складывания.

Практическая значимость сводится к определению возможностей, существующих для применения различных методологических подходов в данном процессе.

В образовательном контексте биоэтическую культуру можно трактовать как дискурс, в результате которого у обучающихся вырабатываются нравственные установки на определённое отношение к живому в целом, а также к жизни и здоровью человека как приоритетным личностным и общественным ценностям [3].

Говоря об условиях, в которых администрации, методистам и преподавателям большинства современных педагогических вузов приходится осуществлять её развитие, следует, прежде всего, упомянуть, что в связи с введением единого государственного экзамена педагогические работники российских школ занимаются по преимуществу «натаскиванием» учащихся на решение конкретных типов заданий. Это, в свою очередь, ведёт к выхолащиванию мировоззренческой, гуманистической сути школьных курсов, снижению их практической направленности [4]. Таким образом, успешная сдача ЕГЭ говорит о наличии у выпускника системы компетенций, необходимых для продолжения обучения. Но при этом она не позволяет выявить личностный потенциал будущего учителя. Приём в профильные вузы становится «обезличенным». Это приводит к тому, что многие из поступающих в них лиц не характеризуются педагогической направленностью [2].

В подобных условиях главной задачей, необходимой к решению в процессе формирования биоэтической культуры студентов, является развитие у них следующих качеств:

– понимание необходимости принятия сбалансированных и согласованных научно-технических и экономических решений на национальном и международном уровнях;

– направленность на улучшение качества жизни социума в соответствии с законами природы [1].

Участвовать в данном процессе должны все структурные подразделения организации, осуществляющей подготовку по рассматриваемому профилю. Био-

этические принципы при этом должны последовательно расширяться, углубляться и конкретизироваться в контексте преподаваемых ими дисциплин (А.В. Ажиев, И.Б. Байханов, З.И. Гадаборшева, И.Е. Емельянова, С.Н. Жданова). Соответствующая деятельность должна характеризоваться направленностью на превращение знаний в нравственную составляющую личности студента-педагога.

На сегодняшний день развитие биоэтических представлений у будущих учителей представляется невозможным без использования преимуществ следующих методологических подходов: компетентностный; системный; культурологический; аксиологический [4].

Реализация первого из них (компетентностного) связана с необходимостью придания упорядоченного характера процессу профессиональной подготовки. При его практическом воплощении также могут быть с успехом использованы возможности широкого спектра связей педагогики с другими науками о человеке. По мнению ведущих методологов страны, участвующих в разработке данного вопроса, главная роль в процессе развития биоэтической культуры должна принадлежать социально-гуманитарным дисциплинам (А.В. Ажиев, Н.А. Балакирева, Д.А. Вебер, В.Г. Пряникова, Д.А. Умарова, Ф.Т. Худайбергенова, Н.У. Ярычев). В сфере современного педагогического образования соответствующая подготовка объективно является наиболее важным компонентом. Дело в том, что в практической деятельности педагогического работника особенно важна способность к гуманистической, нравственной реакции. В то же время среди многообразия всех личностных проявлений педагога особого внимания заслуживает нравственно-этический компонент его самосознания [5].

В русле реализации компетентностного подхода большое внимание должно уделяться также установлению продуктивного взаимодействия естественно-научных, профессиональных и гуманитарных дисциплин. Связи между ними следует формировать отличные от фрагментарно используемых сегодня, носящих, как правило, простейшую, бинарную природу. Основными маркерами выступают их множественный характер, а также их многосторонность [6]. Указанные отличительные черты позволяют обеспечить лучшее усвоение студентами межнаучных знаний об изучаемых ими явлениях и процессах. Кроме того, интенсифицируется процесс формирования у них общенаучных понятий и обобщённых учебно-познавательных действий, в том числе имеющих отношение к области биоэтики [7]. Но даже при широком использовании таких связей деятельность, направленная на формирование интересующей нас характеристики будущих педагогов, приобретает интегративный характер лишь в случае соблюдения определённых педагогических условий. К ним относятся: интенсивное применение развивающего образовательного ресурса, созданного на основе межнаучной коммуникации [3]; построение развивающей образовательной системы; внедрение интегративной технологии обучения и воспитания; учёт возрастных особенностей обучаемых [6]; установление преемственности «школа – вуз» в деле формирования биоэтической культуры. На основе изучения отечественного опыта, можно выделить ряд задач, решение которых позволяет эффективно использовать межпредметные связи в рамках реализации компетентностного подхода к формированию биоэтической культуры будущих учителей (рис. 1).



Рис. 1. Задачи, решение которых позволяет эффективно использовать межпредметные связи в процессе формирования биоэтической культуры у студентов педагогических вузов

По ходу реализации рассматриваемого подхода необходимой является разработка базы межнаучных данных. В процессе создания таковой с необходимостью должен получить практическое воплощение существующий опыт формирования информационных массивов, построения и функционирования структур и баз данных в других образовательных средах [1]. Использование преимуществ рассматриваемого подхода к развитию интересующей нас характеристики у будущих педагогов подразумевает органичное сочетание различных форм аудиторной и внеаудиторной работы. Это, в свою очередь, делает целесообразным разработку отдельного УМК и внедрение в процесс обучения студентов профильных вузов некоторых специальных курсов [1]. Приведём их примеры: «Биоэтика и право»; «Биоэтика и политика»; «Биоэтика в сфере философского знания». Взгляд на проблему развития биоэтической культуры учащихся через призму следующего подхода, системного, позволяет привить студентам-педагогам понимание того, что этот феномен состоит из нескольких взаимосвязанных элементов. В рамках настоящего исследования мы можем выделить ряд содержательных структур биоэтической культуры (рис. 2).



Рис. 2. Содержательные структуры биоэтической культуры педагога, выделяемые с позиции эффективной реализации системного подхода

Таким образом, в русле системного подхода биоэтическую культуру учителя необходимо рассматривать как целостное образование. Оно воплощает в себе высокие ценности его личности в сочетании с профессиональными компетенциями и способами творческой деятельности. Развитие соответствующей черты профессионального портрета должно служить личностному становлению и социализации обучаемых в конкретных исторических условиях [5].

Культурологический подход подразумевает формирование интересующей нас характеристики в соответствии с существующими канонами культуры [8]. Обращение к ним позволит реализовывать этот процесс с учётом возможностей соответствующей культурной образовательной среды. Её компоненты способствуют формированию индивидуальности обучаемых, помогают студентам саморазвиваться и постигать собственное место в окружающей природной и социальной действительности [9].

Другими словами, его успешная реализация позволит формировать биоэтическую культуру студентов как комплекс компонентов, постоянно действующих на профессиональные и личностные качества. Это, в свою очередь, предоставит будущим педагогам возможность более эффективно развивать свои творческие силы. Кроме того, реализация рассматриваемого подхода позволит сформировать у студентов понимание того факта, что биоэтическая культура является одним из механизмов, при помощи которых сохраняются и передаются грядущим поколениям блага природы и социума. Наиболее характерные его особенности позволяют привести формируемые знания, умения и навыки учащихся, касающиеся биоэтики, в соответствие с реальными условиями осуществления ими будущей профессиональной деятельности [1].

В процессе практического воплощения четвёртого подхода, аксиологического, необходимо уделить внимание формированию человеческих, профессиональных и личностных ценностей будущих учителей [4]. В структуре учебной, а позднее – также и профессиональной подготовки студентов-педагогов ценности занимают особое место. Они представляют собой основу, на которую опираются все остальные компоненты системы их профессиональных и личностных компетенций [9]. Таким образом, рассматриваемый феномен является, по существу, духовным. Он имеет личностный смысл и выступает ориентиром поведения будущих учителей и формирования у них системы жизненных и профессиональных установок. Успешная реализация интересующего нас в данный момент методологического подхода подразумевает приобщение учащихся к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования; формирование у них системы знаний, касающихся профессионально-педагогических ценностей [7]. При этом существенное значение имеет предложенная З.И. Равкиным и В.Г. Пряниковой классификация национальных ценностей образования. Данные авторы считают, что такие ценности являются производными от общечеловеческих и национальных духовных ценностей. Они играют основополагающую роль при определении системы аксиологических приоритетов, активно стимулирующих развитие профессионально-педагогической подготовки современных педагогических работников [9]. Их исследование способствует более глубокому подходу к выявлению качественного своеобразия, специфически ведущих аспектов образовательной деятельности, характерных для той или иной нации. Тем самым более отчётливо определяется их

соотношение с педагогическими приоритетами мирового, общечеловеческого значения [8].

Таким образом, формирование у будущих учителей биоэтической культуры на сегодняшний день является одним из приоритетов отечественного педагогического образования. Оно подразумевает реализацию в ходе профессиональной подготовки компетентностного, системного, культурологического и аксиологического подходов. В свою очередь, практическое воплощение таковых связано с внесением ряда изменений в учебно-воспитательный процесс. Необходимо создание новых УМК, предусматривающих широкую реализацию принципа межпредметной интеграции, органичное сочетание различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, а также интеграцию в учебный план новых дисциплин.

Библиографический список

1. Магомедова А.Н. *Биоэтическая культура: структура, сущность, опыт формирования у студентов российских вузов.* Махачкала: ДГПУ им. Р. Гамзатова, 2023.
2. Байханов И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей. *Преподаватель XXI век.* 2022; № 4-1: 22–37.
3. Ярычев Н.У. *Подготовка будущих учителей к обеспечению прав ребёнка в образовательном учреждении.* Москва: Московский институт государственного управления и права, 2017.
4. Магомедова А.Н., Харченко Л.Н. Биоэтическое воспитание личности: принципы, признаки, педагогические условия. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2020; № 3(146): 100-104.
5. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии. *Национальные ценности образования: материалы XVII-й сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки.* Москва: ИТОП РАО, 1996: 6–9.
6. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество).* Москва: Наука: информ, 2023; Т. 56.
7. Емельянова И.Е. Формирование конфликтологической компетентности педагогов в процессе тьюторского сопровождения на курсах повышения квалификации. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* 2014; № 1 (27): 67–71.
8. Байханов И.Б., Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. *Возрастная психология.* Махачкала: АЛЕФ, 2020.
9. Жданова С.Н. Художественно-эстетическое освоение мира школьниками как социально-педагогическая проблема. *Дополнительное образование.* 2001; № 10: 16–20.

References

1. Magomedova A.N. *Bio`eticheskaya kul'tura: struktura, suschnost', opyt formirovaniya u studentov rossijskih vuzov.* Mahachkala: DGPU im. R. Gamzatova, 2023.
2. Bajhanov I.B. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu osobennostej formirovaniya i razvitiya politicheskoj i `elektoral'noj kul'tury uchitelej. *Prepodavatel' XXI vek.* 2022; № 4-1: 22–37.
3. Yarychev N.U. *Podgotovka buduschih uchitelej k obespecheniyu prav rebenka v obrazovatel'nom uchrezhdenii.* Moskva: Moskovskij institut gosudarstvennogo upravleniya i prava, 2017.
4. Magomedova A.N., Harchenko L.N. Bio`eticheskoe vospitanie lichnosti: principy, priznaki, pedagogicheskie usloviya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 3(146): 100-104.
5. Ravkin Z.I., Pryanikova V.G. Nacional'nye cennosti obrazovaniya kak orientiry razvitiya otechestvennoj pedagogicheskoj aksiologii. *Nacional'nye cennosti obrazovaniya: materialy XVII-j sessii Nauchnogo Soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoj nauki.* Moskva: ITOP RAO, 1996: 6–9.
6. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo).* Moskva: Nauka: inform, 2023; T. 56.
7. Emel'yanova I.E. Formirovanie konfliktologicheskoj kompetentnosti pedagogov v processe t'yutorskogo soprovozhdeniya na kursah povysheniya kvalifikacii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* 2014; № 1 (27): 67–71.
8. Bajhanov I.B., Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. *Vozrastnaya psihologiya.* Mahachkala: ALEF, 2020.
9. Zhdanova S.N. Hudozhestvenno-`esteticheskoe osvoenie mira shkol'nikami kak social'no-pedagogicheskaya problema. *Dopolnitel'noe obrazovanie.* 2001; № 10: 16–20.

Статья поступила в редакцию 25.06.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-347-350

Mallaev D.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Department, Corresponding member of the RAO, Head of Department of Special and Clinical Psychology Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Bazhukova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Defectology and Inclusive Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: boa9@mail.ru*

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE WELLNESS CAMP IN THE PROCESS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF CHILDREN. The article discusses a problem of realizing the educational potential of children's health camp to develop personality. The research addresses the specifics of such institutions modern contingent. Its age and psychological characteristics are studied, the distinctive features of some behavioral reactions, for example, the desire for independence, the expression of individuality, the search for the place in social groups and structures, emotional instability. The work demonstrates the ways of children's health camp as an important educational institution with regard to the issues related to the effective use of modern forms and methods of pedagogical influence. Based on the results of their research, the authors conclude that the implementation of organizational and pedagogical conditions proposed in the article, taking into account a number of educational process patterns, may be promising. The authors also pay attention to the methodology of this process, as well as its content specifics.

Key words: **children, teenagers, children's health camp, education, socialization, potential of extracurricular activities**

Д.М. Маллаев, *д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, зав. каф. специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: vip.dgaf@mail.ru*

О.А. Бажукова, *канд. психол. наук, доц., ФБГОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: boa9@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

В данной статье рассматривается проблема реализации воспитательных возможностей детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) в процессе развития личности детей и подростков. При этом на страницах исследования затрагиваются вопросы специфики современного контингента таких учреждений. Изучаются его возрастные и психологические особенности, отличительные черты некоторых поведенческих реакций, например, таких как стремление к самостоятельности, выражение собственной индивидуальности, поиск своего места в социальных группах и структурах, эмоциональной неустойчивости. Демонстрация возможностей детского оздоровительного лагеря как важного института воспитания осуществляется вне отрыва от решения вопросов, связанных с эффективным применением современных форм и методов педагогического воздействия. На основании результатов их исследования авторы делают вывод о том, что перспективной в этом плане может стать реализация предлагаемых в тексте статьи организационно-педагогических условий с учётом ряда закономерностей воспитательного процесса. Определённое внимание авторы также уделяют методологии реализации указанного процесса, а равно – особенностям его содержательного наполнения.

Ключевые слова: **дети, подростки, детский оздоровительный лагерь, воспитание, социализация, потенциал внешкольной деятельности**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящего исследования, может быть обоснована фактом важности вопросов, связанных с влиянием социальной среды на формирование личностных качеств ребёнка для педагогов-исследователей и практиков (И.Б. Байханов, Н.А. Балакирева, С.В. Вагабова, О.С. Газман, Ю.Н. Григоренко, С.Н. Жданова, Д.М. Маллаев). Современные авторы учитывают влияние большинства социальных институтов на соответствующий процесс. Он в целом рассматривается в контексте социализации – усвоения, воспроизводства и развития формирующейся личностью социального опыта того общества, к которому она принадлежит (В.П. Ковалев, А.А. Леснов, Д.Е. Марайкова, И.Р. Сорокина).

Максимальный учёт влияния факторов различного характера на процесс воспитания является залогом успешного развития системы характеристик, необходимых члену современного человеческого общества. В качестве основных институтов, на базе которых осуществляется воспитание, обычно называют следующие: группы сверстников; семья; учебные заведения; общественные, государственные, религиозные и частные организации (И.А. Ахметшина, О.А. Бажукова, В.А. Волгунов, Д.М. Маллаев).

При этом явно недостаточно внимания в данном контексте уделяется детским оздоровительным летним лагерям (далее в тексте – *ДОЛ*). А между тем социально-воспитательную роль подобных организаций трудно переоценить [1]. Действительно, на протяжении последних десятилетий в экономической, социальной и культурной жизни нашей страны фиксируется целый ряд кризисных явлений. В свою очередь, эти пагубные тенденции способствуют тому, что в детской и подростковой среде складывается ситуация, которая характеризуется значительным ростом различных форм асоциального поведения [2]. Соответственно, всё более очевидной становится необходимость организации воспитательной работы с представителями подрастающих поколений. Одним из ключевых сегментов таковой является организация их свободного времени, в том числе во время летних каникул (Н.А. Балакирева, С.В. Вагабова, В.А. Волгунов, О.С. Газман). Именно здесь мы сталкиваемся с проблемой определения той роли, которую летние лагеря играют в развитии личностного потенциала детей, удовлетворении их потребности в развитии и познавательных интересов. Частичному её решению посвящена статья [1–11].

Цель статьи – определить воспитательные возможности оздоровительного лагеря в процессе развития системы личностных качеств у детей.

С поставленной целью коррелируют задачи: дать сущностную характеристику понятия «детский оздоровительный лагерь»; продемонстрировать цели и задачи функционирования подобного учреждения; определить специфику развития личности ребёнка в пространстве такого рода организации; сформулировать основные условия, от которых зависит эффективность данного процесса; изучить ряд закономерностей, необходимых к учёту при реализации воспитательной работы в детском оздоровительном лагере; рассказать о методологической составляющей соответствующей деятельности; сформулировать некоторые требования к её содержательной стороне.

Авторами применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна нашей статьи заключается в определении специфики процесса развития личности ребёнка в детском оздоровительном лагере.

Её теоретическая значимость состоит в демонстрации условий, от которых зависит эффективность данного процесса.

Практическая значимость видится в исследовании методологической и содержательной составляющих воспитательной деятельности, реализуемой в пространстве подобной организации.

Согласно современным представлениям, детский оздоровительный лагерь представляет собой внешкольное учреждение для лиц в возрасте от 7 до 18 лет, организованное в природных условиях. При этом он с необходимостью должен быть обеспечен стационарным либо временным оборудованием, позволяющим организовать эффективную воспитательную деятельность, способствующую физическому оздоровлению детей и подростков при возможности выбора между различными видами активности [3]. Регламентом учреждения данного типа может быть предусмотрено или не предусмотрено проживание воспитанников [4]. Современное состояние разработки интересующих нас вопросов позволяет выделить ряд целей и задач его функционирования (табл. 1).

Таблица 1

Цели и задачи детского оздоровительного лагеря

Цели
Удовлетворение индивидуальных и возрастных потребностей детей и подростков
Обеспечение их эффективного физического и духовно-нравственного развития
Создание организационно-педагогических условий, необходимых для отдыха, оздоровления и рационального использования каникулярного времени [1]
Задачи
Сохранение и укрепление здоровья воспитанников как совокупности физического и социально-психологического благополучия [4]
Формирование у представителей подрастающего поколения установок на социально желаемое поведение
Развитие навыков взаимодействия детей и подростков со сверстниками и старшими
Помощь в адаптации к условиям современного общества
Формирование основ культуры поведения [2]

Процесс формирования системы личностных компетенций в условиях детского оздоровительного лагеря имеет определённую специфику. Прежде всего, педагогам, занимающимся соответствующими проблемами, необходимо учитывать, что развитие ребёнка на протяжении смены происходит в условиях временного коллектива (И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева). Он, в свою очередь, имеет ряд немаловажных с точки зрения раскрытия темы настоящего исследования особенностей (табл. 2).

Таблица 2

Основные особенности временного детского коллектива

Наименование	Особенности проявления в условиях оздоровительного лагеря
Завершённость развития	За лагерную смену временный коллектив проживает цикл от рождения до завершения функционирования
Кратковременность функционирования	Такая форма объединения воспитанников существует в среднем 21 день
Коллективный характер деятельности	Ребята находятся рядом друг с другом практически 24 часа в сутки, при этом все формы деятельности реализуются ими совместно [5]
Сборный состав	Как правило, временный коллектив формируется из детей и подростков, которые ранее не знали друг друга [6]
Автономность существования	В период работы лагерной смены влияние на ребёнка со стороны семьи и друзей существенно редуцируется. Но при этом устанавливается мощное воздействие временного коллектива (Александрова О.Б., И.А. Ахметшина, Байханов И.Б., Воронина М.А., О.А. Бажукова, О.С. Газман, С.Н. Жданова, В.П. Ковалев, А.А. Леснов, Д.М. Маллаев)

В целом формирование личностных качеств в пространстве учреждения интересующего нас типа представляет собой продолжение приобретения ребёнком опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей [5]. Данный процесс реализуется в условиях активного взаимодействия как между самими воспитанниками, так и между ними и взрослыми. При правильной организации такого рода деятельности происходит активизация формирования готовности ребёнка к самостоятельным социально значимым действиям. Важность пребывания воспитанников в лагере во время каникул состоит также в минимизации негативного влияния улицы. В то же время общение со сверстниками, реализуемое в новых формах, таких как соревнования, походы или игры, значительно расширяет их кругозор [3]. Происходит активное формирование коллективной и личностной ответственности за ход и результаты порученных дел. Во время пребывания в летнем лагере воспитанники имеют возможность посещать различные занятия в соответствии с собственными индивидуальными склонностями и интересами. В отличие от традиционных, реализация таких форм учебной деятельности не характеризуется перегруженностью по времени и содержанию [7]. Благодаря таким возможностям дети и подростки не забывают материал из школьного курса, начинают воспринимать учебно-воспитательную деятельность как процесс формирования компетенций, актуальных в текущих социокультурных условиях. Так, настоящей «школой выживания» для них может стать обучение обустройству лагеря, приготовлению пищи и преодолению препятствий (Н.А. Балакирева, В.А. Волгунов, С.Н. Жданова, Д.Е. Марайкова). Также важно особо отметить и воспитательный аспект, которому не всегда, к сожалению, в ДОЛ в последнее время уделяется внимание. Необходимо, чтобы ДОЛ превратились в места, где воспитывают патриотов (И.Б. Байханов [8]), но для этого необходимо усилить подготовку вожатых, обеспечить их современными методическими материалами по проведению воспитательной работы патриотической направленности.

Анализ деятельности ДОЛ на протяжении трёх последних десятилетий позволяет говорить об основных условиях, от соблюдения которых зависит эффективность воспитательной деятельности. К таковым относятся:

– привлечение к реализации воспитательной работы наиболее компетентных педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в пространстве не только школ, но и организаций высшего и среднего профессионального образования, что позволит модернизировать содержательную сторону, а равно и усилить педагогический арсенал используемых форм активности;

– задействование в психолого-педагогической деятельности старших детей как помощников, благодаря чему можно интенсифицировать процесс

формирования у них личностной ответственности и первичного педагогического опыта [1];

– принятие системы мер, направленных на углубление интереса детей и подростков к различным областям знаний и видам деятельности;

– поощрение их социальной активности, что является мощным средством адаптации подрастающего поколения к условиям жизни современного социума [7];

– реализация в пространстве ДОЛ специально разработанных целевых программ, максимально учитывающих педагогический потенциал культурной, досуговой, научной, образовательной, а равно – и трудовой деятельности [6];

– расширение использования личностно ориентированных технологий, позволяющих реализовать возможности спорта, искусства и творчества в процессе формирования личностных компетенций воспитанников.

При соблюдении этих условий можно надеяться, что, несмотря на временный характер пребывания воспитанников в пространстве детских оздоровительных лагерей, этот институт предоставит им широкие возможности в плане интеграции в существующие социальные отношения, выработки индивидуальной стратегии развития [4]. Будет в большей степени реализован потенциал данной формы организации внешкольной деятельности в смысле активизации индивидуальных потребностей каждого ребёнка, создания необходимых предпосылок для интенсивного развития его способностей [8]. Эффективно организовать воспитательный процесс в условиях ДОЛ возможно при обязательном учёте ряда закономерностей. Они отражают существенные, необходимые, стабильные отношения данного процесса. В этой связи прежде всего следует сказать об обусловленности ряда аспектов образовательного процесса текущими потребностями общества. К этим его составляющим относятся цели; задачи; планируемые результаты [1]. С указанной выше закономерностью связана следующая. Она заключается в том, что существует необходимость сопоставления задач системы, в которой происходит воспитательный процесс, с рядом факторов. В их число входят конкретные особенности её функционирования, как объективные, так и субъективные (Н.А. Балакирева, И.Б. Байханов, В.П. Ковалев, Д.Е. Марайкова); исходный уровень развития личностных качеств у воспитуемых [9]. Отсюда проистекает необходимость уточнения задач психолого-педагогической работы в ДОЛ на основе изучения особенностей воспитанников. Таковые можно условно разделить на три категории: возрастные; групповые; индивидуальные [1]. Если задачи воспитания не будут соответствующим образом конкретизированы, то процесс их решения, сколь эффективными ни были бы применяемые в ходе него приёмы и методы, не сможет вызывать у детей должный отклик. Деятельность лагеря, таким образом, потребует приложения чрезмерных усилий и преодоления препятствий, возникновения которых можно было бы избежать при учёте соответствующих факторов [9]. При организации воспитательного процесса в ДОЛ также необходимо учитывать факт существования логической взаимозависимости между содержанием образования и его задачами. Действительно, содержательная сторона психолого-педагогической работы не должна формироваться произвольно, исходя только из стихийных интересов контингента. [4]. В противном случае ход и результаты интересующего нас процесса будут далеки от оптимальных. Далее необходимо помнить о том, что все элементы воспитательной работы в ДОЛ: цель образовательного процесса, конкретные его задачи, содержание, методы и формы обучения, результат являются неразрывно связанными. Если при планировании психолого-педагогической работы нам удастся полностью учесть данную тенденцию, то мы с большой долей вероятности сможем выбрать лучший путь её реализации [5]. Безусловно, реализация охарактеризованных выше организационно-педагогических условий при учёте рассмотренных закономерностей требует оптимального сочетания различных приёмов и методов. Подбирая их, необходимо учитывать воспитательные возможности каждого в решении поставленных задач и выбирать те, которые в этом смысле являются особенно эффективными. Например, при относительной однородности коллектива воспитанников могут с успехом применяться коллективные формы психолого-педагогической работы. Если же в группе присутствуют дети, которым необходимо определённое влияние, приемлемы также и индивидуальные формы [8]. Эффективность решения поставленных воспитательных задач в условиях ДОЛ во многом зависит от выбора содержания конкретных мероприятий. Таковые должны быть направлены на трансляцию представителям подрастающего поколения образцов подлинной гражданственности и гуманизма, формировать у учащихся основы здорового образа жизни и любовь к физической культуре (Д.А. Петренко, М.В. Должикова, и др. [11]). В ходе таких мероприятий каждый педагогический работник должен максимально проявлять собственные опыт и профессионализм. В этом случае образовательное пространство лагеря предоставит определённые возможности для практического воплощения любых, в том числе нестандартных, идей и замыслов по развитию системы личностных компетенций у детей и подростков [4].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что рассмотрение ДОЛ как важного института воспитания детей и подростков подразумевает расширение использования современных форм и методов педагогического воздействия. Это, в свою очередь, позволит придать процессу формирования личности, способной выжить и преуспеть в условиях современного общества, такую важную черту как, непрерывность.

При этом, несмотря на временный характер детского оздоровительного лагеря, в силу ряда присущих ему характерных особенностей, данная организация может дать ребёнку возможность для выбора индивидуальной стратегии развития, получения опыта участия в новых для него социальных отношениях. Достижение таких результатов становится возможным в случае соблюдения следующих организационно-педагогических условий: привлечение к реализации воспитательной работы наиболее компетентных педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в пространстве не только школ, но и организаций высшего и среднего профессионального образования, что позволит модернизировать содержательную сторону, а равно и усилить педагогический арсенал используемых форм активности; задействование в психолого-педагогической деятельности старших детей как помощников, благодаря чему можно интенсифицировать процесс формирования у них личностной ответственности и первичного педагогического опыта; принятие системы мер, направленных на углубление интереса детей и подростков к различным областям знаний и видам деятельности; поощрение их социальной активности, что является мощным средством адаптации подрастающего поколения к условиям жизни современного социума; реализация в пространстве ДОЛ специально разработанных целевых программ, максимально учитывающих педагогический потенциал культурной, досуговой, научной, образовательной, а равно и трудовой деятельности; расширение использования личностно ориентированных технологий, позволяющих реализовать возможности спорта, искусства и творчества в процессе формирования личностных компетенций воспитанников.

Библиографический список

1. Григоренко Ю.Н. *Планирование и организация работы в детском оздоровительном лагере*. Москва: Педобщество России, 2018.
2. Жданова С.Н. Социально-педагогическая теория освоения мира личностью. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2012; № 10: 125–129.
3. Вагабова С.В., Маллаев Д.М. Социально-педагогические предпосылки эффективности профориентации учащихся в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. *Вестник Академии права и управления.* 2014; № 37: 201–207.
4. Газман О.С. *Содержание деятельности и опыт работы в загородном лагере*. Москва: Педагогика, 1992.
5. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. и др. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество).* Москва: Наука: информ, 2023; Т. 56.
6. Леснов А.А., Ковалев В.П. Летний оздоровительный лагерь как центр социализации школьников в каникулярный период. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 3: 1–4.
7. Марайкова Д.Е. Особенности организации воспитательной работы с детьми младшего подросткового возраста в условиях оздоровительных лагерей. *Образование. Наука. Культура:* сборник материалов Международного научного форума. Электроизолятор: Гжельский государственный университет. 2019: 381–383.
8. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ.* 2016; № 8: 52–54.
9. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. Перспективы развития интегрированного и инклюзивного пространства в российском образовании – методологические аспекты и практика. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2018; Т. 12, № 3: 76–82.
10. Александрова О.Б., Байханов И.Б., Воронина М.А. и др. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество):* коллективная монография. Воронеж – Москва: Наука: информ, 2023; Кн. 55.
11. Петренко Д.А., Должикова М.В., Кудря А.Д., Марченко А.А., Тарасенко И.Р. Комплекс гуманистических подходов в системе физического воспитания молодёжи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2017; № 5 (62): 178–183.

References

1. Grigorenko Yu.N. *Planirovanie i organizaciya raboty v detskom ozdorovitel'nom lagere*. Moskva: Pedobschestvo Rossii, 2018.
2. Zhdanova S.N. Social'no-pedagogicheskaya teoriya osvoeniya mira lichnost'yu. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij.* 2012; № 10: 125–129.
3. Vagabova S.V., Mallaev D.M. Social'no-pedagogicheskie predposylki `effektivnosti proforientacii uchaschihsya v kontekste realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya.* 2014; № 37: 201–207.
4. Gazman O.S. *Soderzhanie deyatel'nosti i opyt raboty v zagorodnom lagere*. Moskva: Pedagogika, 1992.
5. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. i dr. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo).* Moskva: Nauka: inform, 2023; T. 56.
6. Lesnov A.A., Kovalev V.P. Letnij ozdorovitel'nyj lager' kak centr socializacii shkol'nikov v kanikulyarnyj period. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 3: 1–4.
7. Marajkova D.E. Osobennosti organizacii vospitatel'noj raboty s det'mi mladshego podrostkovogo vozrasta v usloviyah ozdorovitel'nyh lagerej. *Obrazovanie. Nauka. Kul'tura:* sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. `Elektroizolyator: Gzhel'skij gosudarstvennyj universitet. 2019: 381–383.

8. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI*. 2016; № 8: 52–54.
9. Mallaev D.M., Bazhukova O.A. Perspektivy razvitiya integrirovannogo i inklyuzivnogo prostranstva v rossijskom obrazovanii – metodologicheskie aspekty i praktika. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2018; T. 12, № 3: 76–82.
10. Aleksandrova O.B., Bajhanov I.B., Voronina M.A. i dr. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo):* kollektivnaya monografiya. Voronezh – Moskva: Nauka: inform, 2023; Kn. 55.
11. Petrenko D.A., Dolzhikova M.V., Kudrya A.D., Marchenko A.A., Tarasenko I.R. Kompleks gumanisticheskih podhodov v sisteme fizicheskogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2017; № 5 (62): 178–183.

Статья поступила в редакцию 25.06.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-350-352

Mallaev D.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Department, Corresponding member of the RAO, Head of Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Medicine, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gamut.magomedov.66@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES. The article is devoted to a comprehensive study of the most effective approaches in modern school conditions to form healthy lifestyle skills in schoolchildren with disabilities. The authors focus on the current situation in education and society. The work proves necessity to intensify measures aimed at the development of relevant concepts. The essential and structural characteristics of the "healthy lifestyle" concept are given. The most significant factors influencing the formation of such skills in modern students, including those with disabilities, are highlighted and described. Based on their research, the study of special literature and reflection on the authors pedagogical experience, the paper reveals the basics of teaching healthy lifestyle to children with disabilities. The article tells about its main goals and tasks that must be solved in order to achieve them. The researchers present a system of specific forms of activity aimed at developing the relevant competencies.

Key words: **primary general education, basic general education, secondary general education, healthy lifestyle, children with disabilities, educational activities, extracurricular activities**

Д.М. Маллаев, *д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, зав. каф. специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
Г.А. Магомедов, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gamut.magomedov.66@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Статья посвящена комплексному исследованию наиболее эффективных в условиях современной школы подходов к формированию навыков ведения здорового образа жизни (ЗОЖ) у школьников, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для этого внимание в работе авторы, прежде всего, акцентируют на текущей ситуации в образовании и обществе. Доказывается необходимость интенсификации мер, направленных на развитие соответствующих представлений. Приводятся сущностная и структурная характеристики понятия «здоровый образ жизни». Далее выделяются и описываются наиболее существенные факторы, влияющие на формирование навыков ведения такового у современных учащихся, в том числе с ОВЗ. Исходя из их исследования, базирующегося на изучении специальной литературы и рефлексии педагогического опыта авторов, выявляется суть процесса обучения ведению ЗОЖ детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновываются его цели и задачи. Приводятся конкретные формы деятельности, направленные на развитие системы соответствующих компетенций.

Ключевые слова: **начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, здоровый образ жизни, дети с ограниченными возможностями здоровья, учебная деятельность, внеучебная деятельность**

Актуальность темы исследования заключается в том, что на современной стадии развития человеческого общества забота о здоровье как совокупности физического и социально-психологического благополучия его членов приобретает особую важность (В.А. Гуров, М.В. Должикова, М.В. Колесникова, А.Д. Кудря, А.А. Марченко, Д.А. Петренко, И.Р. Тарасенко) [1–9 и др.]. Данная тенденция обусловлена следующими факторами: ухудшение экологии; ускорение ритма жизни; негативное воздействие экономических и социокультурных факторов [1]. На сегодняшний день наиболее действенным путём сохранения здоровья людей в национальном и международном масштабах является привлечение их к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ). Поддержание ЗОЖ составляет основу для самореализации членов современного общества, в особенности молодёжи и подростков, формирования и совершенствования в течение всей жизни системы компетенций, необходимых для успешной реализации различных форм социально значимой деятельности, способности к созданию семьи и деторождению (А.А. Аветисян, Т.В. Климова, М.И. Хасанова). Ввиду важности ЗОЖ для успеха реализации самых различных аспектов человеческой деятельности проблемы, связанные с его ведением, являются актуальными не только для медицины, но и для других отраслей знания, например, педагогики.

В фокус внимания исследователей и практиков, работающих в данной области, попадают следующие вопросы: реализация в практике образовательных организаций пропаганды ЗОЖ и отдельных его направлений (В.В. Боброва, Т.А. Максименко, Т.А. Тарасова, К.С. Тебенова); особенности взаимодействия между педагогическими работниками, с одной стороны, семьями обучающихся, с другой, по вопросам формирования соответствующей культуры (О.Б. Александрова, И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, И.Б. Байханов, М.А. Воронина, З.И. Тюмасева); проблемы учёта возрастных и иных особенностей детей и подростков при реализации с ними работы, направленной на формирование умений и навыков, необходимых для его ведения [2]; организационно-педагогические условия, приёмы и методы осуществления соответствующей деятельности [3]; сохранение здоровья участников учебно-воспитательного процесса (В.А. Гуров, М.В. Колесникова, А.Н. Сакаева). Вместе с тем приходится констатировать, что подходы к формированию компетенций, связанных с ведением ЗОЖ, у школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) остаются разработанными недостаточно. Попытка частичной ликвидации данного дефицита будет осуществлена на страницах нашей статьи.

Исходя из вышесказанного, её цель – выявление наиболее эффективных в современных условиях теоретических подходов к формированию навыков ведения ЗОЖ у школьников с ОВЗ.

Достижению указанной цели будет способствовать решение следующих задач:

– дать сущностную и структурную характеристики понятия «здоровый образ жизни»;

– продемонстрировать наиболее существенные факторы, влияющие на формирование навыков ведения такового у современных учащихся, в том числе характеризующихся ОВЗ;

– исходя из их исследования, выявить суть процесса обучения ведению ЗОЖ детей с ограниченными возможностями здоровья;

– рассказать о его целях и задачах;

– привести конкретные формы деятельности, направленные на развитие системы соответствующих компетенций.

Во время решения этих задач нами применялись следующие методы исследования: анализ специальной литературы; рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на процесс развития навыков ведения ЗОЖ у школьников с ОВЗ.

Теоретическая значимость состоит в выявлении сущности процесса обучения его ведению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость видится в рассмотрении конкретных форм деятельности, направленных на развитие системы такого рода компетенций.

Отечественный исследователь В.А. Гуров, проанализировав различные трактовки понятия «здоровый образ жизни», сформулировал три взаимосвязан-

ных его определения. Формулируются они следующим образом: линия поведения и мышления индивида, придерживаясь которой он с большой вероятностью может обеспечить охрану и укрепление различных составляющих здоровья, как своего собственного, так и окружающих; система привычек, обеспечивающих уровень жизни, необходимый современному человеку для решения различных задач в сфере как профессиональной, так и другой общественно значимой деятельности; форма организации жизнедеятельности, обеспечивающая рациональное взаимодействие между личностью и средой её обитания, а значит, позволяющая минимизировать влияние на здоровье различных негативных факторов [1]. Данное определение, на наш взгляд, ценно тем, что в нём выделены две важные характеристики феномена ЗОЖ. Во-первых, оно учитывает важность мышления по ходу его поддержания, а во-вторых, – значимость правильного поведения человека, базирующегося, в свою очередь, на ряде полезных привычек. Сказанное подводит нас к проблеме структуры рассматриваемого понятия. Изучение литературы, затрагивающей интересующую нас в данный момент проблематику, позволяет констатировать существование трёх составляющих рассматриваемой категории (табл. 1).

Таблица 1

Структура понятия «здоровый образ жизни»

Наименования составляющих	Краткая характеристика
Культура эмоций	Зависть, гнев, страх и другие отрицательные эмоции отрицательно влияют на различные элементы здоровья. Смех же, радость, чувство благодарности и иные эмоции, которые мы можем назвать положительными, позволяют сохранять его [4]
Культура питания	С точки зрения поддержания ЗОЖ одними из наиболее значимых являются проблемы, связанные с питанием. Оно непосредственно влияет не только на двигательную активность человека, но и на его эмоциональную устойчивость. При соблюдении культуры питания приёмы пищи будут максимально соответствовать естественному ходу усвоения питательных веществ, сложившемуся в ходе эволюции вида homo sapiens
Культура движения	Важными при сохранении здоровья являются аэробные физические упражнения, такие, как плавание, бег, ходьба или работа на приусадебном участке. При этом наиболее предпочтительной является организация занятий ими в природных условиях. Это позволит параллельно принимать солнечные и воздушные ванны, проводить очищающие и закаливающие водные процедуры (М.В. Должикова, Т.В. Климова, А.Н. Сакаева, К.С. Тебенова)

Резюмируя вышеизложенное, можно с определённой долей уверенности заявить: ЗОЖ представляет собой устойчивую систему мыслительных и поведенческих стереотипов, складывающихся на протяжении жизненного цикла отдельной личности или семьи. Их реализация в повседневной жизни становится нормой, в рамках которой здоровьесберегающие технологии получают своё практическое воплощение. В свою очередь, особенности такового оказывают непосредственное влияние на физическое, психическое и социальное здоровье человека и общества (Н.А. Балакирева, В.В. Боброва, Л.А. Кочемасова, А.Д. Кудря, А.А. Марченко, Л.Г. Пак, И.Р. Тарасенко). В связи со спецификой рассматриваемого понятия, формированию у представителей подрастающего поколения компетенций, необходимых для его ведения, в педагогической теории и практике должно уделяться особое внимание. В свою очередь, эффективность данного сегмента педагогической деятельности будет в значительной степени зависеть от того, как учитываются следующие аспекты: специфика организационно-педагогических условий, созданных в пространстве конкретной образовательной организации; обусловленная предыдущим фактором возможность или невозможность применения конкретных подходов, приёмов и методов [3]; возрастные и индивидуальные особенности обучающихся [4]; их образовательные потребности.

В общем и целом имеет место тенденция, при которой в случае если воздействие образовательной среды соответствует возможностям учащегося, индивидуальным особенностям функционирования его организма, то взаимодействие с ней оказывает благоприятное влияние на формирование у него культуры ЗОЖ [5]. Соответственно, при неадекватном воздействии возрастает риск возникновения негативных последствий [5]. К таковым относятся нарушение роста и развития ребёнка; усугубление отклонений в физическом, интеллектуальном и психическом здоровье [2].

Вышеприведённые положения представляются особенно актуальными, если мы говорим об организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ по проблемам ведения здорового образа жизни [6]. Соответствующий процесс может быть истолкован как непрерывная педагогическая деятельность, направленная на формирование у таких детей компетенций, необходимых для формирования каждого из них как здоровой личности. Подобная работа характеризуется установкой на развитие системы компетенций, в которую входят элементарные представления о сущности и структуре здоровья; начальные знания о здоровом образе жизни [7]; гигиенические умения и навыки; ответственное отношение к здоровью как собственному, так и окружающих людей; осознанное стремление к реализации линии поведения, направленной на поддержание ЗОЖ [5].

Успешность процесса реализации данных целевых установок З.И. Тюмасева связывает с необходимостью решения ряда задач [7]. Они характеризуются разной направленностью. Но при этом данные задачи являются взаимосвязанными, а значит, должны решаться одновременно на четырёх уровнях [7]. Кратко охарактеризуем каждую из них в табл. 2.

Таблица 2

Основные задачи формирования здорового образа жизни у учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Уровень	Задачи
Мотивационный	Формирование у школьников с ОВЗ представлений о ЗОЖ как постоянном векторе личностного развития
	Складывание у обучающихся осознанного стремления к поддержанию ЗОЖ в долгосрочной перспективе
Глобально-социальный	Обеспечение развития системы правильных представлений о сохранении физического компонента здоровья
	Вооружение детей знаниями о структуре, свойствах и основах сбережения психического здоровья
Методический	Их знакомство с правилами личной гигиены
	Обучение школьников, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья, физиологическим основам процессов жизнедеятельности индивида
	Формирование понимания недопустимости приёма алкоголя и психотропных веществ, особенно в детском и подростковом возрасте
Дидактический	Ознакомление школьников и старших членов их семей с правилами поведения в ситуациях, могущих иметь негативные последствия для жизни и здоровья
	Развитие у обучаемых системы умений и навыков, позволяющих сохранить и преумножить здоровье [7]

Решению этих задач может поспособствовать реализация некоторых форм образовательной деятельности. Перспективной, например, представляется организация совместных спортивных игр учащихся с ОВЗ и детей, характеризующихся отсутствием таковых. Проведение подобных мероприятий позволит повысить коммуникативные навыки школьников, относящихся к интересующей нас категории, стимулировать их физическую активность, а значит, сохранить и, возможно, повысить уровень здоровья обучаемых, вооружив их начальными навыками его поддержания [8]. При этом коммуникативная составляющая таких спортивных игр представляет не меньший интерес, чем их физический компонент. Дело в том, что в современной образовательной практике российских школ даже при условии расширения использования в ней элемента инклюзии сохраняется значимость проблемы дефицита общения учащихся с ОВЗ [9]. В подобных условиях их приобщение к совместным занятиям спортом со здоровыми детьми позволят существенно расширить возможности для интеграции в жизнь современного социума.

М.В. Колесниковой приведено небезынтересное описание опыта формирования здорового образа у детей с ОВЗ при комплексном использовании средств внеурочной деятельности. Системность их применения достигается благодаря организации занятий в пространстве «Школы здоровья» [2]. Она подразумевает участие в различных формах активности школьников, начиная с первого класса. При этом широко применяются формы организации внеучебной деятельности, которые могут быть условно разделены на три группы (табл. 3).

Таблица 3

Формы внеучебной деятельности, реализуемые с детьми, характеризующимися наличием ОВЗ, в рамках «Школы здоровья»

Группа	Формы деятельности
Массовые	Экскурсии
	Концерты
	Тематические вечера
	Конкурсы
Групповые	Кружки
	Секции
Индивидуальные	Беседы
	Подготовка индивидуальных проектов

По ходу реализации перечисленных форм работы дети с ОВЗ знакомятся с факторами, позитивно или негативно воздействующими на различные составляющие их здоровья, основами гигиены, правильного питания, закаливания и др. При этом соответствующая информация может доводиться как на занятиях, так и через использование средств наглядной агитации – «Уголков здоровья» [2].

Планируя и осуществляя подобную деятельность с детьми, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья, важно правильно организовать режим их труда и отдыха. При его составлении необходимо учесть такую форму организованного досуга, как прогулки на свежем воздухе. Её реализация обеспечит бодрость и готовность учащихся к продуктивным занятиям, позволит им восстановить силы, снять умственное и физическое утомление. Таким образом, повысится эффективность формирования рассматриваемых компетенций [6]. Мероприятия, направленные на развитие интересующих нас компетенций, должны носить систематический и комплексный характер. При этом необходимо формирование у обучающихся положительных эмоций, связанных с участием в них [4]. Из этого положения закономерно вытекает следующее: содержательная сторона подобных занятий должна находить отражение во всех составляющих образовательной деятельности. Соответственно, если мы говорим об учебном процессе, то формирование навыков ЗОЖ может особенно эффективно осуществляться при изучении предметов естественно-научного цикла [8].

В процессе реализации деятельности, направленной на формирование навыков ведения ЗОЖ у школьников с ОВЗ, необходима интенсивная работа с их родителями или опекунами [9]. При проведении таковой важно учесть, что сегодня во многих семьях, воспитывающих таких детей, практикуется гиперопека. Большинство финансовых, физических и эмоциональных затрат при этом концентрируются на лечении и реабилитации ребёнка. Часто подобный подход ведёт к тому, что учащийся с ОВЗ становится беспомощным, страдает инфантилизмом и переходит в состояние иждивенчества. Таким образом существенно снижается его способность к социализации и, в частности, к усвоению норм здорового образа жизни [8]. Если благополучные родители зачастую чрезмерно опекают подобных детей, то в неполных или конфликтных семьях их воспитанию и обучению не уделяется должного внимания. Таким образом, в каждом отдельном случае складывается своя воспитательная система, формируемая преимущественно эмпирическим путём. Существует также множество вариантов воздействия между родственниками. По этой причине необходимо широкое привлечение различных специалистов к работе с такими семьями. В значительной степени это относится к вопросам формирования у детей с ОВЗ навыков ведения ЗОЖ [9].

Завершая рассмотрение подходов к процессу формирования компетенций, необходимых для ведения здорового образа жизни, у школьников с ОВЗ, отметим, что сегодня их развитие является немаловажной частью функционирования российских систем начального общего, основного общего и среднего общего образования. Современный ритм жизни, а равно вызовы различного характера делают необходимым понимание каждым членом общества механизмов функционирвоания собственного организма, а следовательно, и правил поддержания его работоспособности. Несмотря на инклюзивность современного образования, на ряд прогрессивных изменений в его валеологической составляющей, обучение детей с ОВЗ ведению ЗОЖ остаётся сопряжённым с рядом проблем. Большинство из них могут быть решены на современном этапе развития отечественной школы. Для этого в реализуемые с такими учениками формы учебной и внеучебной деятельности необходимо внести модернизации, рассмотренные в тексте статьи.

Библиографический список

1. Гуров В.А. Здоровый образ жизни: научные представления и реальная ситуация. *Валеология.* 2016; № 1: 53–57.
2. Колесникова М.В. Роль ЗОЖ для детей с ОВЗ. *Педагогический вестник.* 2019; № 8: 38–40.
3. Петренко Д.А., Должикова М.В., Кудря А.Д., Марченко А.А., Тарасенко И.Р. Комплекс гуманистических подходов в системе физического воспитания молодёжи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2017; № 5 (62): 178–183.
4. Сальцева С.В., Жданова С.Н., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. *Профессиональная компетентность современного социального работника: модель, технологии, инновационное развитие.* Оренбург: Экспресс-принт, 2013.
5. Климова Т.В. Моделирование педагогической системы формирования ЗОЖ у детей с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2008; № 70-2: 76–83.
6. Максименко Т.А., Тебенова К.С., Боброва В.В., Сакаева А.Н. Процесс формирования ЗОЖ у детей с ограниченными возможностями. *Современные проблемы науки и образования.* 2013; № 1: 218–219.
7. Тюмасева З.И. Детерминанты процесса формирования ЗОЖ у обучающихся. *Самарский научный вестник.* 2019; Т. 8, № 1: 307–313.
8. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество).* Москва: Наука: информ, 2023; Т. 56.
9. Александрова О.Б., Байханов И.Б., Воронина М.А. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество).* Москва: Наука: информ, 2023; Т. 55.

References

1. Gurov V.A. Zdorovyj obraz zhizni: nauchnye predstavleniya i real'naya situaciya. *Valeologiya.* 2016; № 1: 53–57.
2. Kolesnikova M.V. Rol' ZOZh dlya detej s OVZ. *Pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 8: 38–40.
3. Petrenko D.A., Dolzhikova M.V., Kudrya A.D., Marchenko A.A., Tarasenko I.R. Kompleks gumanisticheskih podhodov v sisteme fizicheskogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta.* 2017; № 5 (62): 178–183.
4. Sal'ceva S.V., Zhdanova S.N., Pak L.G., Kochemasova L.A. *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo social'nogo rabotnika: model', tehnologii, innovacionnoe razvitie.* Orenburg: `Ekspress-print, 2013.
5. Klimova T.V. Modelirovanie pedagogicheskoj sistemy formirovaniya ZOZh u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2008; № 70-2: 76–83.
6. Maksimenko T.A., Tebenova K.S., Bobrova V.V., Sakaeva A.N. Process formirovaniya ZOZh u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2013; № 1: 218–219.
7. Tyumaseva Z.I. Determinanty processa formirovaniya ZOZh u obuchayuschihsya. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2019; T. 8, № 1: 307–313.
8. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo).* Moskva: Nauka: inform, 2023; T. 56.
9. Aleksandrova O.B., Bajhanov I.B., Voronina M.A. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo).* Moskva: Nauka: inform, 2023; T. 55.

Статья поступила в редакцию 25.06.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-352-355

Merkish N.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: merkisch@hotmail.com*

CULTURAL-CONCEPTUAL APPROACH IN TEACHING GERMAN TO MGIMO STUDENTS. The article examines the cultural-conceptual approach to teaching German to MGIMO students, aimed at mastering the foreign country's culture in the process of studying its units – linguocultural concepts. Theoretical ideas of approaches that contributed to its substantiation are described: emotional-conceptual, intercultural, linguocultural, multicultural, sociocultural. The basic principles of the cultural-conceptual approach are presented, characterizing it as an independent linguodidactic concept: the principle of parity between the studied and native cultures of students, the principle of comparing incoming information about the culture of two countries, the principle of the primacy of the values of the native culture, the principle of using critical thinking in the process of mastering cultural-conceptual information, the principle of verifying the authenticity of foreign language data, the principle of contextualizing the source of information, the principle of familiarization with the linguistic picture of the world of the Germans, the principle of constructing a person-oriented inference about the perceived cultural-conceptual information. A conclusion is drawn about the effectiveness of the approach in preparing future diplomats for professional activities in the international arena.

Key words: **cultural-conceptual approach, teaching foreign language, teaching German language, teaching foreign language culture, principles of teaching, training international relations students**

Н.Е. Меркиш, *канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: merkisch@hotmail.com*

КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МГИМО

В статье рассмотрен культурно-концептный подход в обучении немецкому языку студентов МГИМО, направленный на овладение культурой страны в процессе изучения ее единиц – лингвокультурных концептов. Описаны теоретические идеи подходов, способствовавших его обоснованию: эмоционально-концептного, межкультурного, лингвокультурологического, лингвокультуроведческого, поликультурного, социокультурного, лингвострановедческого. Представлены основные принципы культурно-концептного подхода, характеризующие его как самостоятельную лингводидактическую концепцию: принцип паритетности изучаемой и родной культур студентов, принцип сопоставления поступающих сведений о культуре двух стран, принцип первенства ценностей родной культуры, принцип использования критического мышления в процессе освоения культурно-концептной информации, принцип проверки подлинности иноязычных данных, принцип контекстуализации источника информации, принцип знакомства с языковой картиной мира немцев, принцип построения личностно ориентированного умозаключения о воспринятых культурно-концептных сведениях. Сделан вывод об эффективности применения подхода в целях подготовки будущих дипломатов к профессиональной деятельности на международной арене.

Ключевые слова: **культурно-концептный подход, обучение иностранному языку, обучение немецкому языку, обучение иноязычной культуре, принципы обучения, подготовка студентов-международников**

Актуальность исследования состоит в том, что профессиональная подготовка специалистов международных отношений базируется на глубоком знании культуры страны изучаемого языка, ее истории, политики, стратегий экономического развития, проблем и векторов формирования современного общества. Такой багаж знаний необходим будущим экспертам для понимания собеседника, его мышления, стереотипов поведения и ценностных шкал. Данную информацию международник получает в процессе изучения концептосферы иноязычного социума и концептов как ее элементарных частиц.

Целью статьи является описание основных положений культурно-концептного подхода. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1) рассмотрение культурно-ориентированных подходов к преподаванию иностранного языка, представляющих собой методологические основания разработанного подхода;

2) рассмотрение предложенных автором принципов, представляющих собой концептуальные основания подхода.

Научная новизна статьи состоит в представлении нового подхода к преподаванию иностранного языка; в в описании культурно-концептного подхода (ККП) к обучению дипломатических кадров иностранному языку. Продемонстрированный в данной публикации подход направлен на овладение культурой страны в процессе изучения ее единиц – культурных концептов, представляющих собой ментальные сущности, «кванты структурированных знаний» [1, с. 11], «сгустки культуры в сознании человека» [2, с. 40]. Рассматривая концепт из лингводидактической перспективы, ученые-методисты сравнивают его с кирпичиком знаний об окружающей реальности [3, с. 35]. Постановка концепта в центр лингводидактической системы позволяет интегрировать изучение культуры лингвосоциума в процесс изучения языка и структурировать содержание осваиваемой культурно-концептной информации.

Теоретическая значимость состоит в описании методологических и концептуальных оснований культурно-концептного подхода. Практическая значимость заключается в возможности применения данного подхода при обучении немецкому языку студентов международного профиля.

В процессе исследования проводился анализ литературы по лингвистике, педагогике, психологии и психолингвистике, а также методики преподавания иностранного языка. С целью проверки гипотез автора проводился опрос преподавательского состава кафедры немецкого языка, а также студентов факультетов международных отношений, международной журналистики, международного бизнеса, международных экономических отношений МГИМО. Кроме того, было организовано эмпирическое исследование в группах, в которых преподавал автор статьи. В течение года в исследовании приняли участие студенты 14 учебных групп, изучающих немецкий как первый и второй иностранный языки.

Культурно-концептный подход относится к группе подходов, направленных на соизучение культуры страны и языка ее носителей, в которую входят лингвострановедческий, социокультурный, поликультурный, культуроведческий, лингвокультурологический, межкультурный и другие подходы.

Лингвострановедческий подход был разработан в семидесятых годах прошлого столетия Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [4]. Он направлен на изучение экстралингвистической культурно-релевантной информации лексических единиц. Авторы выделили в структуре лексического значения понятийный компонент и лексическое поле, включающее в себя всю сумму экстралингвистических знаний о предмете или явлении окружающего мира, обозначаемого данной лексической единицей (ЛЕ). Особенную ценность для овладения информацией о культуре страны представляют собой безэквивалентные слова, отсутствующие в родной культуре обучающихся. Так, например, для русских студентов, изучающих немецкий язык, такими единицами являются *Bundestag, Landtag, Bundeskanzler, Bundespräsident, Karneval, Kirmes* и др. Помимо этого, информацию о культуре страны содержат так называемые фоновые лексические единицы, выявляющиеся при сопоставлении нескольких языков и различающиеся лексическими фонами, например, *Familie, Freizeit, Universität, Kindererziehung, politische Partei, Wahlen* и др. Изучение безэквивалентных и фоновых ЛЕ позволяет включить в процесс обучения культурно значимую информацию и таким образом в ходе изучения иностранного языка (ИЯ) предложить обучающимся информацию о культуре страны и ее носителей.

Социокультурный подход в нашей стране начал распространяться с началом перестройки [5]. В его основе лежит представление об обществе как о неразрывной целостности культуры и социальности. Тем самым в процессе изучения языка предполагается освоение информации о народах и цивилизациях. Причем фокус изучения направлен на различия в понимании мира представителями различных социальных и этнических групп. Целью подхода является формирование социокультурной компетенции, представляющей собой компонент коммуникативной компетенции, и понимаемой в качестве системы знаний о стране и ее населении, а также умение пользоваться этими сведениями в процессе коммуникации.

С социокультурным подходом связан поликультурный подход к преподаванию [6], нацеленный на изучение нескольких иностранных языков и культур. Данный подход особенно важен в мультинациональных социумах, где в сообществе проживает некоторое количество этносов. В рамках подхода особенное внимание уделяется факту культурного многообразия, понимаемого в качестве общественной традиции. Обучающийся осознает существование множества равноценных культур, в процессе изучения которых происходит обогащение индивида. При этом важным условием преподавания ИЯ является направленность на сохранение и поддержку собственных культурных традиций. Вопросы соизучения языка и культуры затрагиваются и лингвокультуроведческим подходом [7], интегрирующим в иноязычное образование культуроведческие знания. Рассматриваемый подход нацелен на разработку системы обучения, позволяющей студентам присвоить вторичный лингвокультурный код. Вместе с тем освоение языка и культуры исследуется с позиций коммуникативной прагматики, а культурный синтез осуществляется на трех уровнях: межкультурном, коммуникативном и когнитивном. На пересечении описанных подходов разрабатывается межкультурный подход к обучению [8 и др.], целью которого является формирование межкультурной компетенции, понимаемой как способность эффективного общения с представителями других культур. В основе учебного процесса лежит идея глубокого понимания чужого мировидения и мировосприятия. Обучение межкультурному общению построено на принципах уважения к собеседнику и толерантному восприятию его культуры, а также постулатах лингвистического многообразия и плюрализма.

Далее рассмотрим лингвокультурологический подход, реализующий в процессе преподавания идеи лингвокультурологии, разработанной В.В. Воробьевым [9], В.А. Масловой [10], В.В. Красных [11] и другими лингвистами. Данное направление исследований ориентировано на изучение выражения культуры в иностранном языке и дискурсе, а также на постижение картины мира и языкового сознания носителей языка [12]. Лингвокультурологический подход в иноязычном образовании нацелен на рассмотрение языковой личности иностранцев – носителей языка и формирование языковой личности обучающихся и, кроме того, на осмысление языка в качестве носителя культурных ценностей.

Наиболее близким к разработанному нами походу считаем эмоционально-концептный подход к обучению ИЯ, предложенный С.В. Чернышовым [13]. Данный подход ориентирован на обучение студентов языку эмоций и освоение ими эмоциональной картины мира.

Моделирование культурно-концептного подхода в обучении немецкому языку стало возможным вследствие описанных достижений методической науки. Аналогично описанным подходам ККП направлен на интеграцию культурно-специфических знаний в процесс изучения иностранного языка. Однако в отличие от них он предполагает постановку в основание методической концепции культурного концепта как единицы изучаемой иноязычной культуры.

Культурно-концептный подход построен на системе принципов, характеризующих его как самостоятельную лингводидактическую концепцию. В качестве основополагающего принципа выступает ***принцип паритетности изучаемой и родной культур*** студентов. Данный принцип определяет такой фокус иноязычного образования, при котором культура немецкоговорящих стран и культура России предстают для молодых дипломатов в качестве равноценных. Только с этих позиций возможен диалог культур, реализующийся на занятии в процессе восприятия информации иноязычных текстов и формулировки вопросов к их авторам, а также в процессе смоделированной профессиональной коммуникации, в которой собеседники призваны к осуществлению межкультурного диалога.

Как отмечают ученые, в формирующейся системе международных отношений Россия сегодня занимает лидерскую позицию, и это доминирующее по-

ложение будет укрепляться в ближайшем будущем [14, с. 131]. В данной связи важную роль играют факторы, связанные с формированием культурной и профессиональной идентичности будущих специалистов-международников [15]. Ведь эксперту необходимо не только блестяще владеть немецким языком, но также глубоко понимать культуру собеседника, чтобы использовать необходимую аргументацию для его убеждения в процессе межкультурного общения.

В качестве дальнейшего принципа разработанного подхода выступает ***принцип сопоставления*** поступающей информации о культуре двух стран. Изучаемые концепты немецкой культуры сопоставляются с культурными феноменами родной культуры будущих специалистов. Таким образом, в их сознании формируется концептосфера немецкого языка, а также усваиваются знания о ее отличиях от концептосферы русского языка. Так, в лингводидактических целях, исходя из степени отражения ими культурной специфики, нами были выделены несколько групп концептов. К первой группе мы отнесли феномены, представляющие собой уникальные ментальные сущности, отсутствующие в языковом сознании и культуре русских. Например, *Kurfürst, Kaiser, Reichstag, Bundesland, Landesregierung, Bundeswehr, Advent, Karneval* и т. д.

Ко второй группе относятся культурно-специфические концепты, присутствующие в двух культурах, однако отличающиеся содержанием компонентов структуры: образного, ценностного, исторического, ассоциативного. К ним отнесем такие феномены, как *Gesellschaft, Familie, Arbeit, Feste, Freiheit, Urlaub, zwischenmenschliche Beziehungen* и т. д.

И, наконец, в третью группу вошли культурно-нейтральные концепты, не обладающие культурной спецификой: *Zeit, Raum, Religion, Natur, Erde, Mensch, Weltall, Planet, Himmel*.

Рассмотренный принцип соотносится с ***принципом первенства ценностей родной культуры*** обучающихся. Как справедливо замечает П.И. Касаткин [16, с. 188], зачастую «ценности, которые должно транслировать образование <…>, оказываются второстепенными либо заменяются на ценности некоего универсального порядка, глобальные общечеловеческие ценности. Данные тенденции вызывают все больше опасений в научном и педагогическом сообществе». Соответственно возникает необходимость «развития образования на основе национальных культурных ценностей».

В процессе имплементации разработанного подхода изучаются концепты немецкой культуры, имеющие в своей структуре понятийный, образный и ценностный компоненты. В этой ситуации именно при рассмотрении ценностного компонента лингвоконцептов необходимо исходить из перспективы родной культуры и анализировать новую систему ценностных координат с опорой на усвоенную ценностную картину мира.

Далее представим ***принцип использования критического мышления*** в процессе освоения новой культурно-концептной информации. В современном педагогическом дискурсе вопросы развития критического мышления обучающихся вызывают большой интерес. Критическое мышление ученые относят к soft skills, так называемым гибким навыкам, которые необходимы специалистам для эффективной реализации профессиональной деятельности. Исследователи отмечают необходимость формирования указанной группы навыков и целесообразность «проведения единой политики государства в данной области» [17, с. 350].

Развитое критическое мышление позволяет студентам адекватно воспринимать новые культурно-концептные сведения, тщательно прорабатывать поступающую информацию и строить обоснованные умозаключения. Ведь иностранный язык «должен быть средством общения, а не скрытого влияния посредством культуры на неискушенные умы молодого поколения» [18, с. 96].

Указанный принцип реализуется в процессе критического анализа источника информации об изучаемом концепте. Такой анализ включает в себя пошаговый алгоритм работы, направленный на поиск и оценку необходимой информации. Вначале студентам рекомендуется найти сведения об издании или телерадиокомпании, в которых содержится статья, аудио- или видеоматериал, близости издания к политическим движениям и партиям. Затем анализируется название медиатекста, формулируются гипотезы относительно его ведущих идей. Следующим шагом является выявление ключевых концептов и информации об их содержании. Далее рассмотрению подвергаются оценочные суждения и выводы автора иноязычного материала.

С вышеназванным принципом соотносится ***принцип проверки подлинности поступающих сведений***, привлекаемых к освоению структуры и содержания изучаемых концептов. С этой целью используются несколько текстовых источников, причем не только на первом и втором изучаемых языках, но и на родном языке обучающихся. Такое сопоставление позволяет выявить несовпадающие подходы к интерпретации фактов и событий, а также случаи фальсификации или даже вымысла.

Описанный принцип коррелирует с ***принципом контекстуализации источника новых сведений***, описывающим включение иноязычного (медиа) текста в более широкие контексты. Вначале осуществляется его рассмотрение из перспективы событийного контекста, понимаемого в качестве совокупности информации о событии, послужившем поводом для создания воспринимаемого студентами материала. Далее реализуется помещение исходного источника в темпоральный контекст, представляющий собой более широкий ракурс рассмотрения событий, то есть их историческую перспективу, позволяющую проследить тенденции развития социума в данный исторический период.

Следующий принцип был обозначен нами в качестве ***принципа знакомства с языковой картиной мира*** немцев. Национальная картина мира эксплицируется исходя из печатных, аудио- и видеоисточников, созданных авторами-немцами. Также она представлена в семантике лексических единиц, объективирующих концепты немецкой культуры, рассматриваемые в процессе обучения. Опора на картину мира собеседника-иностранца, с которой студент-международник познакомился за время изучения языка в МГИМО, будет способствовать успеху его профессиональной деятельности в переговорных процессах.

Система описанных принципов включает в себя и ***принцип построения личностно ориентированного умозаключения*** о воспринятых иноязычных культурно-концептных сведениях. Данный принцип отражает необходимость анализа и оценки информации из перспективы ценностных координат дипломата и его личного жизненного опыта. Он перекликается с современными тенденциями, делающими упор на личностно ориентированное образование как систему «психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей» [19, с. 173]. Личностная направленность всего процесса изучения концептосферы иноязычного сообщества и возможность критической оценки поступающей культурно-концептной информации позволяет студенту сохранить собственную культурную идентичность и усвоенные ценности.

Таким образом, разработанный нами культурно-концептный подход к обучению дипломатических кадров немецкому языку направлен на интеграцию культурно-специфических знаний в иноязычное образование. Такая интеграция осуществляется посредством последовательного изучения лингвоконцептов, представляющих собой базовые единицы культуры немецкоговорящих стран. Владение данной информацией позволит специалисту-международнику подготовиться к реализации профессиональной деятельности, будет способствовать успеху межкультурной коммуникации с представителями других цивилизаций и в конечном итоге продвижению интересов РФ на международной арене.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж: ВГУ, 1999.
2. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997: 40–41.
3. Шамов А.Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русскиц язык, 1990.
5. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*. Диссертация ... доктора педагтических наук. Москва, 1992.
6. Сысоев П.В. *Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
7. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
8. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. *Методика межкультурного иноязычного образования в вузе*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2020.
9. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*: монография. Москва: РУДН, 2008.
10. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
11. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии. *Русский язык за рубежом*. 2011; № 4 (227): 60–66.
12. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: Курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
13. Чернышов С.В. *Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвопсихологические основы):* монография. Нижний Новгород: ООО СМЦ «Приоритет», 2014.
14. Ясвин В.А. Историко-педагогический анализ потенциала формирования продуктивности личности в образовательных средах. *Народное образование*. 2019; № 4 (1475): 124–134.
15. Воевода Е.В., Мутаф Г.Н. Роль социокультурных факторов в обучении студентов миноритарному языку. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 3: 127–135.
16. Касаткин П.И. Образование в контексте ценностей национальной культуры. *Социальная политика и социология*. 2017; Т. 16, № 3 (122): 188–196.
17. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Психология и педагогика. 2018; Т. 15, № 3: 350–363.
18. Гулов А.П. Социокультурный аспект в заданиях ВСОШ по английскому языку: вопросы и сомнения. *Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике*: материалы III Всероссийской конференции. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023: 96–99.
19. Дмитренко Т.А. Личностно ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации. *Наука и школа.* 2021; № 6: 173–183.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah*. Voronezh: VGU, 1999.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury: Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997: 40–41.
3. Shamov A.N. *Kognitivnyj podhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizaciya (bazovyj kurs nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
4. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkic yazyk, 1990.
5. Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti*. Dissertaciya ... doktora pedaggicheskih nauk. Moskva, 1992.
6. Sysoev P.V. *Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: na materiale kul'turovedeniya SShA*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannyh yazykov (yazykovoj vuz)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
8. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2020.
9. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*: monografiya. Moskva: RUDN, 2008.
10. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
11. Krasnyh V.V. Osnovnye postulaty i nekotorye bazovye ponyatiya lingvokul'turologii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2011; № 4 (227): 60–66.
12. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: Kurs lekcij. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
13. Chernyshov S.V. *`Emocional'no-konceptnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam (lingvopsihologicheskie osnovy):* monografiya. Nizhnij Novgorod: OOO SMC "Prioritet", 2014.
14. Yasvin V.A. Istoriko-pedagogicheskij analiz potenciala formirovaniya produktivnosti lichnosti v obrazovatel'nyh sredah. *Narodnoe obrazovanie*. 2019; № 4 (1475): 124–134.
15. Voevoda E.V., Mutaf G.N. Rol' sociokul'turnyh faktorov v obuchenii studentov minoritarnomu yazyku. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 3: 127–135.
16. Kasatkin P.I. Obrazovanie v kontekste cennostej nacional'noj kul'tury. *Social'naya politika i sociologiya*. 2017; T. 16, № 3 (122): 188–196.
17. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350–363.
18. Gulov A.P. Sociokul'turnyj aspekt v zadaniyah VSOSh po anglijskomu yazyku: voprosy i somneniya. *Pedagogicheskij diskurs: v sovremennoj nauchnoj paradigme i obrazovatel'noj praktike*: materialy III Vserossijskoj konferencii. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Yazyki Narodov Mira", 2023: 96–99.
19. Dmitrenko T.A. Lichnostno orientirovannye tehnologii obucheniya v sisteme vysshego yazykovogo obrazovaniya v usloviyah ego cifrovizacii. *Nauka i shkola*. 2021; № 6: 173–183.

Статья поступила в редакцию 26.07.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-355-359

Nizkoshapkina O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shenzhen MSU-BIT University (China), E-mail: trangolya@yahoo.com*
Leskova I.V., *Doctor of Sciences (Sociology), Cand. of Sciences (Political Studies), Professor, Head of Department of Political Science and Law, State University of Education (Moscow, Russia); Financial University under the Government of the Russian Federation, Center for Scientific and Methodological Support of State Cultural Policy and Traditional Spiritual and Moral Values (Moscow, Russia), E-mail: leskova.i@yandex.ru*
Zyazin S.Yu., *Cand. of Sciences (Sociology), doctoral postgraduate, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: wasatyay@mail.ru*

CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTRUMENTS OF THE PRC'S "SOFT" INFLUENCE: STRENGTHENING THE ROLE OF THE CHINESE LANGUAGE. The rapid development of Russian-Chinese relations, strengthening of China's position in the world as an economic and industrial center has led to a significant demand for specialists with knowledge of the Chinese language, which is the key to understanding the peculiarities of China's culture and economy. The purpose of the article is to analyze the role of the Chinese language at the present stage in Russia. The article proves the importance of the Chinese language and its influence in the context of world language policy. The article examines the origin and historical course of development of the process of studying the Chinese language in Russia, the formation and development of Russian sinology as a science about China and the Chinese language. Special attention is paid to the study of the Chinese language at school. The activities of the Confucius Institutes and Classes (Schools) that popularize Chinese culture and language among target audiences, mainly young people, in different countries are studied. The main attention is paid to China's language policy, used as an instrument of "soft power".

Key words: **presentation, web application, interactive presentation, interaction, report**

О.В. Низкошапкина, *канд. пед. наук, доц., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: trangolya@yahoo.com*
И.В. Лескова, *д-р социол. наук, канд. полит. наук, зав. каф. политологии и права ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Центр научно-методического обеспечения государственной культурной политики и традиционных духовно-нравственных ценностей, г. Москва, E-mail: leskova.i@yandex.ru*
С.Ю. Зязин, *канд. социол. наук, докторант ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: wasatyay@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ «МЯГКОГО» ВЛИЯНИЯ КНР: УСИЛЕНИЕ РОЛИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Стремительное развитие российско-китайских отношений, укрепление позиций Китая в мире как экономического и производственного центра привело к значительной востребованности специалистов со знанием китайского языка, что является ключом к пониманию особенностей культуры и экономики Китая. Целью статьи является анализ роли китайского языка на современном этапе в России. В статье доказывается значимость китайского языка и его влиятельность в контексте мировой языковой политики. В статье рассматривается зарождение и исторический ход развития процесса изучения китайского языка в России, становление и формирование российской синологии как науки о Китае и китайском языке. Отдельное внимание уделено изучению китайского языка в школе. Исследована деятельность Институтов и Классов (Школ) Конфуция, которые популяризируют китайскую культуру и язык среди целевых аудиторий, главным образом молодежи, в разных странах. Основное внимание уделено языковой политике Китая, используемой в качестве инструмента «мягкой силы».

Ключевые слова: **презентация, веб-приложение, интерактивная презентация, взаимодействие, доклад**

Актуальность исследования: трансформационные процессы, происходящие в современном глобализированном мире, неразрывно связаны друг от друга. Взаимодействие как государств и межгосударственных образований, так и бизнес-структур и общественных организаций вызывает потребность в использовании единого инструмента коммуникации для реализации эффективного и успешного общения между собой. Не вызывает сомнений, что в современных условиях особый интерес вызывают языки, на которых общаются сотни миллионов, а порой – миллиарды человек. Один из таких языков – китайский, который является официальным языком КНР, Тайваня, Сингапура, одним из шести официальных языков ООН, а также занимает первое место в списке наиболее распространенных мировых языков (39 стран, 1,3 млрд носителей) [1].

В то же время сегодняшнее положение России в различных областях многовекторной реальности, социально-экономическое положение страны требуют внесения изменений и в сфере образования, в том числе в изучении иностранных языков, поскольку иностранный язык играет все большую роль средства межгосударственного общения. Таким образом, существующие общественно-политические реалии вызывают необходимость в повышении роли китайского языка как средства межгосударственного общения стран-партнеров на международной арене [1–11].

Стремительное развитие российско-китайских отношений, укрепление позиций Китая в мире как экономического и производственного центра привело к значительной востребованности специалистов со знанием китайского языка. Знание китайского языка является ключом к пониманию особенностей культуры и экономики этой страны.

Культура Китая всегда являлась важнейшей составной частью мировой культуры. В наше время, когда стремительно растут темпы модернизации тра-

диционных обществ, и эти общества все больше вовлекаются в орбиту глобализации, проблемы соотношения современных постиндустриальных структур и институтов с традиционными нормами и ценностями национальных культур, Китай как культурно-цивилизационный ареал Востока находит свои пути, строя свои модели развития. Знакомство с этими путями и моделями для России сегодня занимает важное место [2].

Сегодня изучение китайского языка стало трендом на российском рынке труда. Численность студентов-китаистов стремительно растет из года в год, что влечет за собой активное развитие конкуренции и повышение требований к участникам рынка труда. Современная тенденция рынка характеризуется началом перехода спроса от потребности в двустороннем переводе к комплексной работе, менеджерским функциям. В последние годы на рынке труда появилась потребность не просто в профессиональном переводчике, но в «менеджере по работе с Китаем», «менеджере по закупкам из Китая», «представителе компании в Китае» и т. д.

Кроме владения китайским языком от такого специалиста сегодня требуют наличия организационных, административных и торговых навыков. Все больше ценятся углубленные знания китайской культуры, психологии, бизнес этики, бизнес-моделей и стратегий. Растет спрос на наличие у такого человека второго образования, помимо лингвистического (например, экономического, финансового или юридического). Кроме того, все больше наблюдается случаев, когда специалист самостоятельно овладевает китайским языком и становится более конкурентоспособным кандидатом, чем лицо с чисто филологической подготовкой.

Таким образом, можно констатировать изменение спроса с простого знатока языка к настоящему профессионалу, потребность соответствия международным стандартам, по которым филолог-китаист должен быть не только специалистом в области языка, но и другой смежной специальности [2].

Сотрудничество России и Китая имеет значительный потенциал во многих областях: торговля, промышленность, АПК, авиация, технологии, наука, образование, медицина и т. д. При осуществлении вышеуказанных шагов новые российские специалисты-китаеведы смогут помочь реализовать этот потенциал и определить новые перспективы российско-китайских отношений.

Целью исследования является определение перспектив и возможностей развития китайского языка в мире и России, в частности в связи с расширением направлений российско-китайских отношений.

Задачи исследования представлены на рис. 1.

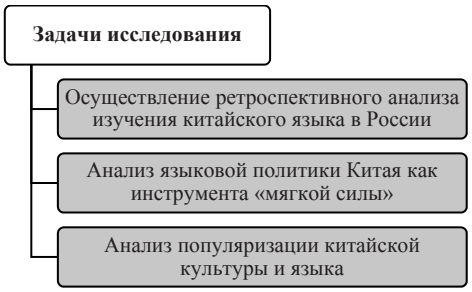


Рис. 1. Задачи исследования

Для достижения поставленной цели были использованы методы, с помощью которых мы смогли определить перспективы и возможности развития китайского языка:

– метод исторического анализа: изучение и интерпретации исторических текстов для доказательства выводов о развитии китайского языка в России;

– метод анализа научных и методических источников – для выявления ключевых аспектов языковой политики как инструмента «мягкой силы»;

– метод сопоставительного анализа – при рассмотрении подходов к повышению значимости китайского языка;

– метод обобщения – при формировании выводов исследования.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в изучении языковой политики Китая как средства «мягкой силы» и способа продвижения китайской культуры и языка.

Новизна исследования заключается в том, что оно сосредоточено на анализе Институтов и Классов Конфуция как средства «мягкой силы», играющего центральную роль в распространении и популяризации китайской культуры и языка по всему миру.

1. История взаимопроникновения русского и китайского языков в России и Китае

Истоки китаеведческого языкознания в России коренятся в создании Русской православной духовной миссии в Пекине в 1727 году. Первоначально миссия выполняла дипломатические функции, включая изучение китайского языка. В дальнейшем многие члены миссии стали известными синологами. Изучение китайского языка в России того периода много значило для укрепления торговых взаимоотношений и распространения православия на территории Китая, что являлось главной целью духовной миссии. Для осуществления данной миссии было необходимо общаться с местным населением на родном для них языке [3].

Первые исследования китайского языка были ограничены изучением лексикографии. II духовной миссии в Пекине было поручено перевести на русский язык словарь, содержащий 30 тыс. иероглифов. Возглавлял эту миссию архимандрит Антоний (Платковский), успешно справившийся с задачей, о чем свидетельствует тот факт, что главе IV духовной миссии архимандриту Гервасию Ленцовскому перед отъездом в Пекин был вручен уже переведенный словарь с заданием проверить правильность перевода в Китае [3].

Обучение китайскому языку в России и русскому языку в Китае началось практически одновременно – в конце XVIII – начале XIX вв. Первым пособием для преподавания русского языка в Китае была «Грамматика словенская» Мелетия Смотрицкого, которую на маньчжурский язык перевел ученик II духовной миссии русский китаевед И.К. Россохин [4].

Основателем русского китаеведения считается отец Иакинф, в миру Николай Яковлевич Бичурин, который разработал первые учебные материалы и словари китайского языка. С 1808 по 1820 гг. он возглавлял русскую миссию в Китае, где глубоко погрузился в изучение китайского языка, литературы и истории. Бичурин создал многотомный китайско-русский словарь, ставшим важным вкладом в исследование истории и географии Китая, который также включает в себя высказывания древнекитайских философов. Вернувшись в Россию, отец Иакинф открыл первую школу изучения китайского языка, а в 1835 г. в Санкт-Петербурге за его авторством вышла первая в Российской империи «Китайская грамматика» [4].

В то время многие ученые были недовольны работами Бичурина, в его исследованиях видели идеализацию Китая, следуя западному взгляду на отсталое общество Востока. Даже изучая китайскую грамматику, Бичурин не искал общие черты с грамматиками европейских языков. Автор утверждал, что в китайском языке нет падежей, а слова соотносятся друг с другом посредством содержания и некоторых вспомогательных слов. Грамматика Бичурина повлияла на развитие дальнейшего китаеведения в России.

Первым выдающимся маньчжуристом в Российской империи стал И.П. Войцеховский (1793–1850), входивший в состав X духовной миссии в Китае. После возвращения он возглавил кафедру китайского языка в Казанском университете, начал там преподавание маньчжурского языка, став автором первого китайско-манчжурско-русского словаря [5].

Основателем русского университетского китаеведения является В.П. Васильев, проживший в Китае десять лет в составе XII Духовной миссии (1840–1850), в которую он попал уже в статусе дипломированного специалиста по востоковедению. Около 40 лет В.П. Васильев возглавлял кафедры китайской словесности в университетах России, был автором многочисленных научных трудов и пособий по китайскому языку [5].

Невозможно не упомянуть о вкладе ученых бывшего СССР в китайское языкознание XX века. Академик В.М. Алексеев, выдающийся специалист по литературе и истории Китая и переводчик классических произведений, довольно критически относился к достижениям своих предшественников, считал, что обучение на факультетах китайской филологии в России происходило более обзорно, чем профессионально. Школа В.П. Васильева, по суждениям В.М. Алексеева, была сосредоточена на выработке у студентов только навыков чтения и перевода разных китайских текстов. Академик сыграл ключевую роль в реформировании системы изучения китайского языка в вузах СССР, разработав современные курсы и программы [6].

Е.Д. Поливанов, выдающийся китаевед, является автором «Введения в языкознание для востоковедческих вузов» (1928) и «Грамматики современного китайского языка» (1930), которая является фундаментальным исследованием китайского языка.

Большое значение для развития русского китаеведения имели труды академика Н.И. Конрада, опубликовавшего большое количество работ по истории, культурологии и восточной литературе и особо сконцентрированного в своих исследованиях на роли языков в формировании региональных цивилизаций. Анализ процессов межкультурного общения приводит ученого к выводу о тождестве семантики народов, создающих общее культурное пространство. Ценность таких взглядов на изучение китайской культуры заключалась в том, что они были свежими и новыми.

Первая Всесоюзная Конференция востоковедов прошла в Ташкенте с 4 по 11 июня 1957 г., в ней приняли участие Китай, СССР, Румыния, Корея, Польша, Монголия, Вьетнам и другие страны. Было рассмотрено более 120 докладов. Только в период с 1949 по 1959 годы появилось более восьми десятков лингвистических исследований, в том числе фундаментальные труды, посвященные изучению китайского языка, – таков результат плодотворного труда советских ученых. Особое внимание уделялось исследованиям частей речи; принципам выделения главных членов предложения; природе лексических единиц; специфике слов и их морфологической структуре [6].

Известны «Исследования по грамматике современного китайского языка» (1952) А.А. Драгунова, впервые в СССР осуществившего комплексное научное исследование китайского разговорного языка. Исследованию китайской грамматики, стилистики и лексикологии посвящены труды В.И. Горелова (1911–1993), в частности «Стилистика и лексикология современного китайского языка». Среди прочих известных китаеведов-филологов стоит упомянуть С.Е. Яхонтова, Н.Н. Короткова [5].

В позднесоветский период известным исследователем китайского языка является Е.И. Шутова, автор «Вопросов теории синтаксиса на основе сравнения китайского и русского языков» и «Синтаксиса современного китайского языка». Выдающимися китаеведами были супруги Солнцевы, авторы «Теоретической грамматика китайского языка», «Проблем морфологии», «Проблем типологии изолирующих языков» и «Введения в теорию изолирующих языков» [6].

В настоящее время известным исследователем китайского языка является Тань Аошуан, автор около 70 научных работ и трех учебников, профессор МГУ. Из наиболее фундаментальных работ ученого следует отметить «Проблемы скрытой грамматики» (2002) и труд «Китайская картина мира: язык, культура, ментальность» (2004), где освещены вопросы модели мира в китайском языке и разные культурные категории (любовь, душа, благородный муж, печаль и т. д.) [5].

Российское китаеведение активно развивается и по сей день, доказательством чему является проведение многих международных китаеведческих конференций в России, в частности в Москве при Институте востоковедения РАН.

Рассматривая проблему изучения китайского языка в советской школе, следует отметить создание Комиссии ученого методического совета по китайскому языку при Министерстве образования СССР под руководством профессора В.И. Горелова, возглавлявшего на тот момент кафедру китайского языка МГИМО.

В период с 1979 по 1991 гг. при активном сотрудничестве китаистов и педагогов Комиссией были разработаны и опубликованы учебные пособия для учеников 1–9 классов. Это способствовало значительному улучшению преподавания китайского языка в специализированных школах. Однако даже к началу 90-х годов XX века количество школ с углубленным изучением китайского языка оставалось ограниченным и включало только такие города, как Москва, Ленинград, Киев, Владивосток, Хабаровск, Чита, Ташкент, Наманган и Забайкальск. Следовательно, можно было оперативно принимать все необходимые решения [7].

Большое значение для преподавателей китайского языка имела стажировка при Институте стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. С 1985 г. при содействии Министерства образования СССР начались стажировки учителей китайского языка в КНР (Пекин, Нанкин, Чунцин, Харбин). Такая целенаправленная научно-организационная и научно методическая работа стала основой для укрепления и развития традиции изучения китайского языка в школах СССР. Сегодня в России количество школ, где изучают китайский и другие восточные языки, столько же, сколько их было в свое время в бывшем СССР.

2. Языковая политика Китая как средство «мягкой силы»

Рост влияния Китая на мировую политическую и экономическую арену, а также его воздействие на международные отношения привлекают внимание множества исследователей. Ранее основное внимание уделялось так называемой «жесткой силе» (hard power) Китая, которая фокусируется на использовании давления и принуждения. Однако с расширением внешнеполитических стратегий Китая, направленных на использование «мягкой силы» (soft power), основанной на привлекательности культуры, ценностей и внешней политики, – тема «мягкой силы» – становится всё более актуальной в мировой китаеведческой науке.

В научных исследованиях преобладает культуроцентрический подход к интерпретации концепции «мягкой силы» Китая. Доминирование культуры в стратегии soft power КНР объясняют богатым самобытным культурно-историческим потенциалом китайской цивилизации, при том что культурное влияние Китая носит универсальный и всеобъемлющий характер, распространяясь как на западный мир, так и на азиатское, африканское и латиноамериканское пространства.

Однако мы полагаем, что культурно-цивилизационная привлекательность Китая достаточно дискуссионна вследствие высокой степени его аутентичной культурной закрытости и даже экзотичности для представителей других цивилизаций. Как отмечает О.И. Завьялова, несмотря на то, что КНР имеет чрезвычайный культурный потенциал, трудно найти оптимальный баланс между стариной и современностью. Кроме того, распространение культурной мягкой силы затрудняется сложностью китайского языка, которому трудно конкурировать с англоязычным контентом [8].

Языковая политика стала частью экономической, социальной и культурной политики Китая, одной из наиболее значимых составляющих улучшения его имиджа. Языковая политика нацелена на воспитание уважения к языку, которое воспринимается в Китае как неотъемлемая часть современного общественного порядка [8].

Начало языковой политике Китая, направленной на популяризацию китайского языка в мире, положил I Международный симпозиум по преподаванию китайского языка, проводившийся в Пекине в 1985 году, в котором принимали участие более 50 стран, 24 китайских вуза, 11 китайских и 14 иностранных издательств; впервые на международной конференции такого масштаба рабочим языком был китайский [8]. На симпозиуме директор Пекинского университета Люй Бисун отметил потребность в специалистах китайского языка в связи с расширением международных связей.

Эти события, а также стремительное развитие Китая стали катализаторами для изучения китайского языка. В настоящее время китайский язык изучает почти 40 миллионов людей разных возрастов из различных уголков планеты. Около 5 000 университетов по всему миру предлагают программы и курсы по китайскому языку, а китайские университеты предоставляют иностранным студентам широкий выбор языковых программ [8].

Одним из главных инструментов языковой политики Китая называют Институты Конфуция – **некоммерческие культурно-языково-образовательные центры при зарубежных учебных заведениях-партнерах** – ответственные за распространение китайской культуры и языка в разных странах мира среди целевых аудиторий, в основном молодежи, поэтому результаты их деятельности рассчитаны на долгосрочную перспективу [9].

Практика распространения языка в деятельности Институтов Конфуция достаточно типична для подобных институтов, но система этих структур основана на установлении взаимоотношений и сетевой коммуникации, что является наиболее важным с точки зрения генерирования «мягкой силы» КНР. Кроме того, их уникальность заключается в том, что они действуют в структуре зарубежных учебных заведений, а их глобальная сеть плотная и централизованная (в зависимости от правительственных органов Китая) [9].

Институты Конфуция – это некоммерческие учреждения, являющиеся составной частью принимающих университетов и действующие на основе двусторонних договоров между сторонами. Финансирование деятельности этих институтов осуществляется из трех источников:

1) платные образовательные услуги самих центров;

2) средства принимающих университетов;

3) финансовые поступления от правительства Китая в виде грантов и дотаций [10].

Ответив на растущий мировой интерес к китайскому языку и культуре, Институт Конфуция сосредоточил свои усилия на знакомстве с этими аспектами представителей других культур. Он активно работает над углублением культурно-образовательного сотрудничества между странами, развитием дружеских межгосударственных отношений, поддержкой мультикультурности и содействием гармоничному взаимодействию между государствами.

Первый Институт Конфуция был основан в 2004 году в Сеуле, Южная Корея. Уже через десять лет сеть Институтов охватила более 150 стран, и их число превысило 500 [10]. В России в настоящее время функционируют 23 Института и Класса Конфуция, расположенные в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Иркутск, Владивосток, Улан-Удэ, Благовещенск и других.

Ключевые задачи Институтов Конфуция включают развитие навыков общения на китайском языке, расширение мирового восприятия китайской культуры и языка, а также содействие обмену человеческими ресурсами между Китаем и другими государствами [10]. Поддержка в изучении языка, литературы, истории, географии и культуры КНР путем поощрения деятельности Институтов Конфуция в России закреплена Соглашениями профильных министерств России и Китая о сотрудничестве в области образования.

На основе анализа материалов веб-сайтов Институтов Конфуция в России можно выделить общие для них виды деятельности, представленные на рисунках 2 и 3.

Виды деятельности в языковой сфере	- организация курсов изучения китайского языка
	- тестирование знания китайского языка, результаты которого признаются во многих странах мира
	- подготовка и аттестация преподавателей китайского языка
	- участие в организации различных конкурсов по китайскому языку

Рис. 2. Деятельность Институтов Конфуция в России в языковой сфере

Виды деятельности в научной, культурной и образовательной сфере	- содействие китаеведческим исследованиям
	- организация курсов по китаистике, например, по традиционной китайской медицине, истории и философии Китая и т.п
	- проведение мероприятий по продвижению китайской культуры и истории, например, выставки китайской каллиграфии и изобразительного искусства, фестивали фонарей и лодок-драконов, празднование китайского Нового года и Дня основания КНР и т.п.
	- консультации по обучению в Китае
	- организация и стипендиальная поддержка кратко- и долгосрочных стажировок в Китае студентов и преподавателей
	- подготовка и издание литературы по китаеведению (преимущественно учебной)

Рис. 3. Деятельность Институтов Конфуция в России в научной, культурной и образовательной сфере

Таким образом, ключевыми аспектами работы Института Конфуция являются популяризация и преподавание китайского языка. Преподавательский состав формируется из специалистов как китайского университета-партнёра, так

и университета, в котором находится Институт Конфуция. Курсы, предлагаемые институтом, охватывают все уровни – от начального до продвинутого, начиная с базовых знаний и заканчивая углубленными курсами. Аудитория Института Конфуция разнообразна: здесь обучаются студенты высших учебных заведений, школьники, взрослые и пожилые люди.

Кроме того, организация культурных мероприятий является важным направлением деятельности Института. В их число входят выставки китайского искусства, мастер-классы по традиционным китайским ремеслам (каллиграфия, художественная вырезка из бумаги, плетение узлов) и занятия по приготовлению китайских блюд.

Ежегодно также проводятся мероприятия, посвящённые традиционным китайским праздникам, таким как День основания КНР, Праздник весны, Праздник лодок-драконов и Праздник фонарей. Эти события не только дают россиянам возможность глубже познакомиться с историей, культурой и бытом Китая, но и способствуют сближению китайской и русской культур, укрепляя дружеские связи между двумя народами [10].

Также Институт Конфуция занимается проведением различных конкурсов и соревнований: на лучшую песню, конкурс каллиграфии и изящных искусств, олимпиада по китайскому языку, что позволяет не только оценить уровень знания китайского языка и культуры, но и дать студентам возможность показать свои достижения, а также повысить заинтересованность Китаем других людей.

Классы (Школы) Конфуция, работающие по аналогии с Институтами Конфуция, действуют в рамках системы общего образования в разных странах. В России они были учреждены при университетах и специализированных языковых учреждениях. Поддержку деятельности Классов (в том числе и финансовую) оказывают китайское правительство, Посольство КНР и Институты Конфуция [11].

Деятельность привузовых Классов в языковой сфере	- курсы китайского языка для подготовки к сдаче квалификационных экзаменов
	- курсы повышения квалификации для будущих и работающих преподавателей языка
	- проведение научно-методических семинаров, конференций и т.п. мероприятий для преподавателей китайского языка
	- издание учебно-методической литературы по китайскому языку

Рис. 4. Деятельность привузовых Классов в языковой сфере

Деятельность привузовых Классов в научной, культурной и образовательной сфере	- чтение лекций по китаеведению (в т.ч. китайскими преподавателями)
	- мастер-классы и курсы для местного населения, направленные на популяризацию культуры Китая
	- перевод классической китайской литературы на русский язык
	- развитие связей между общеобразовательными учреждениями России и Китая
	- реализация программ академического обмена для студентов и преподавателей китайского языка

Рис. 5. Деятельность привузовых Классов в научной, культурной и образовательной сфере

На рис. 4 и 5 представлена деятельность созданных при вузах Классов, которая в целом аналогична деятельности Институтов.

М.Г. Салахова отмечает, что результатами действия культурно-языково-образовательных средств является не только положительный имидж Китая в мире, но и содействие его экономическим и политическим интересам, что в результате формирует условия для международного лидерства Китая [7].

Предложенные Китаем новые инициативы и форматы сотрудничества нашли активный отклик среди международного сообщества. Они бросают новые сложные вызовы для правительств государств и бизнес-кругов, в том числе России.

Участие в этих инициативах и форматах обязательно требует более активного привлечения филологов-китаеведов для более эффективного взаимодействия и сотрудничества России и Китая, осуществления конкретных мер по изучению китайского языка. Данные меры описаны ниже на рис. 6.

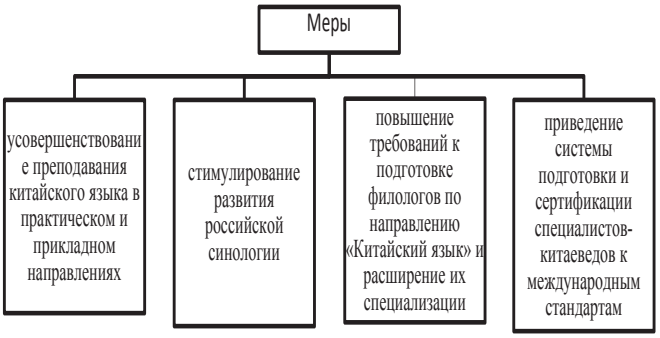


Рис. 6. Принятые китаеведами меры по изучению китайского языка

В заключение можно сделать вывод, что в современном мире китайский язык играет значимую роль, поскольку в настоящее время он используется более чем миллиардом человек, является официальным языком в КНР, на нем говорят в Индонезии, Малайзии, Камбодже, Вьетнаме и других странах. Китайский язык считается одним из наиболее сложных языков в мире, однако для того чтобы китайский язык стал простым, его изучению нужно посвящать ежедневно большее количество времени.

Институциональная основа культурно-образовательного направления китайской «мягкой силы» в России начала формироваться с появлением первого в стране Института Конфуция. Стержневым элементом этого направления является китайский язык. Сегодня культурно-образовательная составляющая «мягкого» влияния КНР в России имеет достаточно разветвленную институциональную основу в виде Институтов и Классов (Школ) Конфуция. Китай в той или иной степени способствует развитию этих институтов. Увеличение популярности китайского языка в России также связано с бурным развитием российско-китайских отношений. Популярность языка и интерес к нему в России растет, привлекая обучающихся многообразием, средоточием огромного объема знаний. Сегодня все свидетельствует, что китайский язык на длительный период времени станет одним из самых перспективных и необходимых в жизни языков.

Библиографический список

1. Давыдов А.С. США – Китай – Россия: новые «Треугольные» игры. *Китай в мировой и региональной политике. История и современность*. 2017; № 22: 91–108.
2. Керн К.Е., Андреева Т.Л. Российско-китайское сотрудничество: языковой аспект. *Молодежный научный форум: общественные и экономические науки*. 2016; № 11 (40): 78–82.
3. Рудометова А.Ю., Темирбулатова А.С., Кравченко Е.Н. Становление отечественного китаеведения (XVI–XIX вв.). *KANT: Social Sciences & Humanities Series*. 2023; № 1 (13): 82–89.
4. Саркисова Г.И. *Из истории отечественного китаеведения: учреждение школы китайского и маньчжурского языков при Коллегии иностранных дел (1798–1801)*. *Китай в мировой и региональной политике. История и современность*. 2016; № 21: 292–306.
5. Янь Г. Прошлое и настоящее российского китаеведения. *Общественная наука Китая*. 2015; № 1: 1–3.
6. Арефьев А.Л. Китайский язык в российской высшей школе: история и современность. *Иностранные языки в высшей школе*. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2011: 94–105.
7. Салахова М.Г. Основные аспекты преподавания китайского языка в России. *ИНСАЙТ*. 2020; № 1 (1): 87–92.
8. Завьялова О.И. Лингвистические новации и внешняя политика Китая. *Проблемы Дальнего Востока*. 2015; № 6: 116–119.
9. Ли Ш. Текущее состояние преподавания китайского языка в России. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 8А: 218–225.
10. Лю Ж., Сюй В., Ху С. Совершенствование системы учебных курсов в Институте Конфуция, чтобы содействовали развитию высшего образования в Китае. *Высшее образование в Китае*. 2014; № 8: 56–58.
11. Би С., Азаренко Ю.А. Значение Институтов Конфуция в развитии обучения китайскому языку (на примере Института Конфуция гуманитарного института НГУ). *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2021; Т. 20, № 4: 176–186.

References

1. Davydov A.S. SShA – Kitaj – Rossiya: novye «Treugol'nye» igry. *Kitaj v mirovoj i regional'noj politike. Istoriya i sovremennost'*. 2017; № 22: 91-108.
2. Kern K.E., Andreeva T.L. Rossijsko-kitajskoe sotrudnichestvo: yazykovoj aspekt. *Molodezhnyj nauchnyj forum: obschestvennye i `ekonomicheskie nauki*. 2016; № 11 (40): 78-82.
3. Rudometova A.Yu., Temirbulatova A.S., Kravchenko E.N. Stanovlenie otechestvennogo kitaevedeniya (XVI–XIX vv.). *KANT: Social Sciences & Humanities Series*. 2023; № 1 (13): 82–89.
4. Sarkisova G.I. *Iz istorii otechestvennogo kitaevedeniya: uchrezhdenie shkoly kitajskogo i man'chzhurskogo yazykov pri Kollegii inostrannyh del (1798–1801). Kitaj v mirovoj i regional'noj politike. Istoriya i sovremennost'*. 2016; № 21: 292–306.

5. Yan' G. Proshloe i nastoyaschee rossijskogo kitaevedeniya. *Obschestvennaya nauka Kitaya*. 2015; № 1: 1–3.
6. Aref'ev A.L. Kitajskij yazyk v rossijskoj vysshej shkole: istoriya i sovremennost'. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. Ryazan': RGU im. S.A. Esenina, 2011: 94-105.
7. Salahova M.G. Osnovnye aspekty prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii. *INSAJT*. 2020; № 1 (1): 87–92.
8. Zav'yalova O.I. Lingvisticheskie novacii i vneshnyaya politika Kitaya. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2015; № 6: 116-119.
9. Li Sh. Tekuschee sostoyanie prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 8A: 218–225.
10. Lyu Zh., Syuj V., Hu S. Sovershenstvovanie sistemy uchebnyh kursov v Institute Konfuciya, chtoby sodejstvovali razvitiyu vysshego obrazovaniya v Kitae. *Vysshee obrazovanie v Kitae*. 2014; № 8: 56–58.
11. Bi S., Azarenko Yu.A. Znachenie Institutov Konfuciya v razvitii obucheniya kitajskomu yazyku (na primere Instituta Konfuciya gumanitarnogo instituta NGU). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2021; T. 20, № 4: 176-186.

Статья поступила в редакцию 26.07.24

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-359-361

Tsuruev Sh.M., *teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ETHICAL STANDARDS AS A MEANS OF MORAL EDUCATION. An article dedicated to the formation of morality of the younger generation. As a result of the analysis, the main directions of moral education were identified. The ideal of moral education of the people, which is a regulator in this process, is described. The article examines the code of Chechen ethics "Konakhalla", the norms of which are used in the implementation of the NQF at the regional level. Methods of moral education and subsequent socialization are given. Etiquette norms are considered from the point of view of their systematic nature and focus on value orientations. The main moral categories are honor and conscience. An example of the use of etiquette norms in the moral education of students is shown. The importance of planning moral education in conditions of the modern educational process is noted. Attention is drawn to the professionalism of the teacher, who must know the national experience of education and combine it with modern educational technologies, taking into account the specifics of the development of the digital society.

Key words: **morality, ideal, honor, conscience, family, public education, norms, ethics, ethical standards, moral code**

Ш.М. Цуруев*, преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

НОРМЫ ЭТИКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена формированию нравственности подрастающего поколения. В результате анализа выявлены главные направления нравственного воспитания. Описан идеал нравственного воспитания народа, являющийся регулятивом в этом процессе. В статье рассмотрен кодекс чеченской этики «Къонахалла», нормы которого используются при реализации НРК на региональном уровне. Приведены методы нравственного воспитания и последующей социализации. Этикетные нормы рассматриваются с точки зрения их системности и направленности на ценностные ориентации. Выделены в качестве главных нравственные категории чести и совести. Показан пример использования этикетных норм в нравственном воспитании обучающихся. Отмечается важность планирования нравственного воспитания в условиях современного образовательного процесса. Обращается внимание на профессионализм педагога, который должен знать народный опыт воспитания и сочетать его с современными воспитательными технологиями, учитывая при этом особенности развития цифрового общества.

Ключевые слова: **нравственность, идеал, честь, совесть, семья, народное воспитание, нормы, этика, этические нормы, моральный кодекс**

Актуальность темы данного исследования заключается в изучении этикетных норм как эффективного средства нравственного воспитания детей и школьников. Данные вопросы имеют особую значимость в разные эпохи развития социума, в каждом из которых имеются свои особенности.

В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию в 2024 году говорил о том, что Россия всегда придает особое значение духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

В ряде работ ученых и писателей отмечается, что общественное развитие обусловило появление морали. Трудовое воспитание, связанное с нравственным, стало причиной появления морали, потому что нужен был своеобразный регулятор отношений людей друг с другом. Люди, придерживающиеся моральных норм, становились полноценными членами общества и выполняли принятые этические правила. И здесь наблюдается обратное воздействие общества на личность через мораль. Инструментом такого воздействия явился идеал, вбирающий в себя нравственные ценности. Мораль не совпадает с правом, а работает вкупе с ним, опираясь на общество и его основы, которые поддерживаются силой убеждения. В то же время мораль базируется на нормах, принятых в обществе. Тем самым проблема формирования нравственности была и остается центральной задачей педагогики [1–11].

В данной статье показана специфика организации нравственного воспитания подрастающего поколения и привития этических норм поведения на примере Чеченской Республики.

Цель нашей статьи заключается в выявлении основных направлений нравственного воспитания, представлении этикетных норм как основного средства нравственного воспитания и показе способов его использования в современном образовательном процессе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: определить основные направления нравственного воспитания; рассмотреть этикетные нормы, содержащиеся в кодексе «Къонахалла»; показать возможности приобщения детей и молодёжи к этикетным нормам в современной воспитательной практике общеобразовательной школы.

В ходе исследования применялись следующие методы: изучение специальной литературы, систематизация рассмотренного материала.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены основные направления нравственного воспитания; показан идеал формирования нравственности, обоснован педагогический потенциал этикетных норм как фактор формирования нравственности и социализации подрастающего поколения.

Теоретическая значимость заключается в том, что нравственность рассмотрена через призму этических норм, содержащихся в фольклоре, и описан идеал как инструмент двустороннего воздействия общества на личность и наоборот; представлены теоретические основы формирования нравственности, содержащиеся в народных воззрениях и современной науке.

Практическая значимость состоит в выявлении способов использования этикетных норм в современной воспитательной практике образовательных учреждений.

Нравственность появилась на заре становления человеческой цивилизации. Для ее обозначения было введено понятие идеала, который выступал диагностическим критерием в оценке человеческого поведения. Формирование нравственности человека происходит через привитие соответствующих поступков, соответствующего поведения, которые в сумме формируют черты характера. Основой формирования нравственности является развитие морали, формирующейся под воздействием воспитательных примеров поведения, которое демонстрируется окружающими взрослыми, а также образцами поведения, описанными в различных литературных источниках, в том числе в фольклоре.

О воспитании нравственности можно сказать, что в основе его находятся нормы приличия, которые приняты в данном социуме, регионе.

Способы поведения определяются существующей культурой, принятой в данном обществе. Учитывая, что культура изменяется и развивается, можно говорить о том, что нормы поведения также могут изменяться. Соблюдение этих норм обязывает человека относиться к себе критично, смотреть на себя со стороны, в то же время поддерживая чувство уважения к себе и окружающим.

В научной педагогике существуют различные определения формирования нравственности. Оно предполагало развитие такого морального сознания, при котором прививались бы нравственные чувства, за которым следовало бы позитивное нравственное поведение [5].

Заложенные в детском возрасте основные нравственные качества с течением времени совершенствуются. При этом человек путём самовоспитания может устранять определённые недостатки, которые могут быть выявлены в течение жизни.

В качестве примера института нравственного воспитания приведем кодекс чеченской этики «Къонахалла», нормы которой остаются актуальными для молодежи и в настоящее время. Данный кодекс был создан много веков назад, чтобы сохранить ценности, накопленные в течение многих столетий, и передать их молодежи, старшие собрали их в общий этикетный кодекс, упорядочили и сделали руководством для воспитания молодого поколения. Долгое время, не имея письменности, народ в устной форме передавал из поколения в поколение принципы и методы нравственного воспитания детей и молодёжи, заложенные в кодексе чеченской этики «Къонахалла».

Формирование нравственности личности предполагает освоение ценностей. Здесь вектор воспитания идет параллельно с вектором социализации. Процесс социализации направлен на освоение ценностных ориентаций и норм, поэтому можно сказать, что он определяет культурное пространство, в котором формируется личность ребёнка. Первичная социализация проходит, прежде всего, в семье. Народная мудрость подтверждает данное утверждение в своих пословицах, смысловой перевод которых подчеркивает мысль о том, что навыки, полученные внутри семьи, могут быть реализованы в обществе.

В моральных требованиях содержатся такие нормы этикета, которые защищают народ от потери своих родовых ценностей. Эта мысль четко подчеркивается в пословицах. Наравне с этим требованием отмечены нормы, оберегающие религиозные верования. Необходимо подчеркнуть, что этикет был сложен логично и отличался четкостью.

Совокупность этикетных норм, будучи системой, включала в себя следующие элементы:

– отношение к природе,
– формирование у ребёнка трудолюбия,
– формирование нравственных понятий «честь» и «совесть».

Связующим элементом в этой системе были узы родства, разрыв которых осуждался обществом и религией.

Свод норм и правил «Конахалла» был регулятором человеческих отношений в социуме, естественно, в отсутствии государственности его значение было неоценимым. Этот свод правил был хранилищем опыта народа, который передавался из поколения в поколение в процессе воспитательной деятельности [7]. Эти нормы способствовали созданию у чеченского этноса фактора этнической идентичности. Этническая идентичность определяла пути социализации молодого поколения, воздействуя на их сознание и прививая нравственные ценности.

Свод правил и норм «Къонахалла» также содержит систему запретов, которые должны были строго соблюдаться, в противном случае действовали определенные правила принуждения, наказывающие нарушителей.

Этикетные нормы чеченского народа представляют собой систему, состоящую из элементов, регулирующих поведение, связанных линиями ценностей и выражавшихся в обществе в качестве нравственных ценностей. Кроме того, в этой системе присутствовал моральный идеал, который также представлял собой совокупность нравственных ценностей, подходящих для воспитания молодежи.

Также представляется важным отметить, что одним из действенных методов нравственного воспитания является личный пример. Как метод воспитания, пример является распространенным и наиболее часто используемым [6]. Во всех требованиях к нравственному воспитанию говорится об уважении старших младшими, но в то же время надо отметить, что старшие также уважали младших и заботились о них. Старшие поколения своим примером показывали молодежи, как нужно жить. Нравственные правила распространялись на всех, и все должны были их соблюдать. Родители показывали пример нравственного поведения своим детям и поэтому заслуживали высокого уважения. Нравственно-целостные личности чеченского общества всегда стремились соблюдать этикетные нормы и научить своих детей этому. Авторитет родителей был высоким, и их мнение было главным для детей. Они старались воспитывать своих детей в соответствии с нравственными требованиями общества, тем самым ускоряя их социализацию.

Фольклор содержит воспитательные требования, которые в лаконичной форме представлены в пословицах, в смысловом переводе они выражают такие мысли:

«Воспитывая ребенка, стремишься к идеалу»,
«Не уважающий старших, не будет уважаемым»,
«Окликать старшего – дурной тон»,
«Старшему – самое лучшее место»,
«Не имеющий чести не обретет счастья»,
«Честь и совесть – источники счастья» [8].

Родители были уверены в том, что воспитание является необходимым фактором в жизни каждого человека, они также были убеждены в том, что плохой ребенок – это недостатки воспитания. Самый большой сдерживающий фактор для нормальных людей – это был страх, но не страх перед каким-то наказанием, а другой – морального плана, то есть страх подвести близких, родителей, свою семью и т. д.

В этикетных нормах присутствовал такой критерий, как возраст, то есть уважение старших было необходимым условием, независимо от их роли в социуме. Старшие всегда являлись примером для младших, и каждый старший мог выступить в роли воспитателя. Отношения, построенные на таких принципах, были устойчивыми, и их нарушение считалось предосудительным, то есть любой старший в любом месте мог сделать замечание младшему, независимо от родственных отношений и т д.

Быть нравственно воспитанным и соблюдать ценности, принятые в обществе, должны были все члены социума. В этих явлениях этикет выступал в роли регулятора, внутреннего и внешнего состояния человека. Неблаговидные поступки всегда крайне резко осуждались обществом.

В кодексе «Къонахалла» огромное место также уделяется этической категории «совесть». Эта категория тесно связана с другой категорией – «честь». В народе говорят, что человек, имеющий честь, обладает и совестью. А глубокий смысл в том, что эти категории определяют условия, при которых индивид становится полноценным членом социума. Высоко ценились и были уважаемыми люди, у которых слова не расходились с делами. Эта мысль подчеркивается в пословице «Красноречивый еще не деловой, дела громче всех говорят о человеке» [9].

Освоение прошлого опыта не означает возврат назад, ценности, которые имеются в народной культуре, могут помочь справляться с противоречиями современного общества. В чеченском обществе считают, что если культивировать опыт предков в современных условиях, то это поможет избежать многих проблем. Ценности народной педагогики можно использовать в современной воспитательной практике, но в соответствии с современными условиями.

Родители и семья закладывают основы формирования нравственности у ребёнка. От благоприятной атмосферы в семье зависит становление нравственно-целостной личности, поэтому педагогическая осведомленность родителей, их общая культура играют важную роль [10].

Противодействующими факторами в нравственном воспитании целостной личности являются Интернет, развлекательные мероприятия различной направленности, которые по содержанию не отвечают основным ценностям чеченского общества, выработанным народом веками; ночные клубы; фильмы с выраженным насилием и жестокостью.

Формирование нравственности в общеобразовательных школах состоит из различных этапов работы. При этом фундамент закладывается в семье родителями.

В учебных заведениях нравственное воспитание идет по утвержденному плану, где на первом месте стоит работа по формированию когнитивной составляющей о нравственных ценностях. Тем самым первым условием является процесс формирования у учащихся осведомлённости о способах нравственного поведения и характере этических норм. Это происходит в процессе учебной деятельности, а так же в процессе воспитательной деятельности и внеаудиторной работы соответствующей направленности.

После получения определенных знаний из этой области необходимо формировать мотивационную составляющую, создавая с этой целью в общеобразовательном учреждении благоприятную атмосферу и воспитательную среду, что является следующим условием.

Необходимым условием обеспечения организации нравственного воспитания также является сформированность нравственности у самого учителя, то есть он должен быть примером и непререкаемым авторитетом для учащихся.

Когда соблюдены все названные условия, остается перейти к деятельностной составляющей. При этом у учащихся формируется нравственное поведение, которое начинается с межличностных отношений между самими учащимися, а также между учащимися и учителями, между учителями и родителями и т. д.

Видно, что эти виды нравственной деятельности перекликаются с теми этикетными нормами, которые имеются в этическом кодексе народа, поэтому возможно их успешное использование в нравственном воспитании обучающихся. Так как формирование нравственности – это постоянный процесс, то здоровая нравственная атмосфера должна присутствовать в пределах всего образовательного учреждения на постоянной основе.

Эти главные направления в формировании нравственной культуры взаимосвязаны, и для обеспечения их реализации необходимо уделить внимание соблюдению определенных нравственных отношений, которые формируют позитивное мировоззрение личности, вырабатывают активную социальную позицию, способствуют приобретению нравственного опыта и последующей социализации, формируют уважительное отношение к старшим, а также ко всем окружающим. При этом происходят внутренние изменения личности, при которых меняется взгляд на семью, на школу и общество в целом. Здесь такая последовательность возникает еще вследствие того, что семья, школа, личность и общество усиливают свое взаимодействие. Как следствие этого, меняется отношение самой личности к этим ценностям. При этом явления общественной жизни оцениваются личностью с другой позиции, нравственной, которая помогает ему понять свое место в социуме и продолжать социализацию в положительном направлении [11].

Тем самым обучающийся осмысливает себя и свое место в мире, проводит параллели между собой и миром, между собой и другими, между собой и обществом, между собой и близкими, а также определяет свое отношение к природе. В результате формирующиеся в процессе воспитания связи с миром выводят подрастающего человека на новый уровень нравственности, позволяющий ему адекватно пройти процесс социализации, лучше приспособиться к социуму и принятыми в нём нормами.

Завершая исследование, отметим, что основные направления нравственной деятельности начинаются в семье, затем переходят на школьные мероприятия, народные и религиозные праздники, выражаются в помощи ветеранам войны и труда и т. д. Эти формы вырабатывают у подрастающего поколения такие нравственные качества, как любовь к большой и малой родине, уважительное отношение к старшим, близким, родным. Все это способствует овладению этикетными нормами и умению вести себя в обществе, то есть происходит социализация.

Следовательно, эти процессы должны иметь характер системности, при этом все должно осуществляться на положительном эмоциональном фоне для

обеспечения позитивности и создания возможности формирования здорового, благоприятного и развивающего общения.

Итак, формирование нравственности в традиционной культуре понималось следующим образом: этот процесс должен проходить в доброжелательной форме, при этом могут использоваться различные методы и приемы. В настоящее время психолого-педагогическими исследованиями доказана правильность такого подхода. По-другому говоря, нравственное воспитание должно проходить в благоприятной атмосфере с опорой на эмоции воспитанников, так как чувства, мотивы, желание и интерес ускоряют процесс нравственного воспитания.

Таким образом, развитие нравственности у обучающихся будет позитивным, если оно имеет определенные цели и задачи, которые планируются заранее. Кроме этого, есть необходимость в согласовании всех воспитательных мероприятий по формированию нравственности на уровне образовательного учреждения. Этот процесс должен пронизывать всю учебно-воспитательную работу школы, так как нравственность формируется постоянно и на уроках, и во внеучебное время. Использование в этом деле народного опыта нравственного воспитания повысит эффективность данного процесса и ускорит социализацию личности.

Библиографический список

1. Гарашкина Н.В., Горлова Н.А., Илларионова Л.П. и др. *Современное образование: тенденции развития, риски и тренды*. Москва: ОО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023.
2. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор.НЦПТИ*. 2016; № 8: 52–54.
3. Александрова О.Б., Байханов И.Б., Воронина М.А. и др. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество):* коллективная монография. Воронеж – Москва: Наука: информ, 2023; Кн. 55.
4. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. и др. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество):* коллективная монография. Москва: Наука: информ, 2023; Кн. 56.
5. Цуруев Ш.М., Семенова А.С. Нравственное воспитание учащихся в условиях семьи и школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*: сборник научных трудов. Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА». 2021; Выпуск 5: 178–185.
6. Семенов К.Б., Цуруев Ш.М. Приоритетные направления нравственного воспитания подрастающего поколения в современных условиях. *Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения*: сборник научных трудов. Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023: 89–94.
7. Цуруев Ш.М., Семенов К.Б. Духовно-нравственное воспитание детей в процессе взаимодействия семьи и школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*: сборник научных трудов. Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА». 2022; Выпуск 6: 352–358.
8. Семенов К.Б. Воспитание личности в поликультурной образовательной среде. *Современное образование: тенденции развития, риски и тренды*. Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА». 2023; Гл. 4: 74–93.
9. *История и культура чеченского народа*. Составитель У.Ш. Мусаев. Москва: Издательство «Реал-Груп». 2002.
10. Семенов К.Б. Об активизации познавательной деятельности личности. *Вестник университета*. 2011; № 25: 38–39.
11. Каргин А.С. Комплексный подход к изучению фольклора: от полидисциплинарности к интерконтекстуальной фольклористике. *Первый Всероссийский конгресс фольклористов*: сборник докладов. Москва: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2005; Т. 1: 29–43.

References

1. Garashkina N.V., Gorlova N.A., Illarionova L.P. i dr. *Sovremennoe obrazovanie: tendencii razvitiya, riski i trendy*. Moskva: OO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA», 2023.
2. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor.NCPTI*. 2016; № 8: 52–54.
3. Aleksandrova O.B., Bajhanov I.B., Voronina M.A. i dr. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo):* kollektivnaya monografiya. Voronezh – Moskva: Nauka: inform, 2023; Kn. 55.
4. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. i dr. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo):* kollektivnaya monografiya. Moskva: Nauka: inform, 2023; Kn. 56.
5. Curuev Sh.M., Semenova A.S. Nravstvennoe vospitanie uchaschihsya v usloviyah sem'i i shkoly. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: OOO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA». 2021; Vypusk 5: 178–185.
6. Semenov K.B., Curuev Sh.M. Prioritetnye napravleniya nravstvennogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya v sovremennyh usloviyah. *Voprosy sovremennoj nauki: problemy, poiski, resheniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: OOO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA», 2023: 89–94.
7. Curuev Sh.M., Semenov K.B. Duhovno-nravstvennoe vospitanie detej v processe vzaimodejstviya sem'i i shkoly. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: OOO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA». 2022; Vypusk 6: 352–358.
8. Semenov K.B. Vospitanie lichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Sovremennoe obrazovanie: tendencii razvitiya, riski i trendy*. Moskva: OOO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA». 2023; Gl. 4: 74–93.
9. *Istoriya i kul'tura chechenskogo naroda*. Sostavitel' U.Sh. Musaev. Moskva: Izdatel'stvo «Real-Grup». 2002.
10. Semenov K.B. Ob aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti lichnosti. *Vestnik universiteta*. 2011; № 25: 38–39.
11. Kargin A.S. Kompleksnyj podhod k izucheniyu fol'klora: ot polidisciplinarnosti k interkontekstual'noj fol'kloristike. *Pervyj Vserossijskij kongress fol'kloristov*: sbornik dokladov. Moskva: Gosudarstvennyj respublikanskij centr russkogo fol'klora, 2005; T. 1: 29–43.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-361-364

Grebennikova V.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
Nikitina N.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology and Pedagogy, Moscow State University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: nn00803@mail.ru*
Leus O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director, Slavyansk-on-Kuban Branch of Kuban State University (Slavyansk-on-Kuban, Russia), E-mail: Leus@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF A CHILDREN'S HEALTH CAMP. Children's health camps (CHCs) provide a unique environment for personal growth and social development of children and adolescents. Psychological and pedagogical support (PPS) of participants in the educational process (EP) plays a decisive role in creating a favorable atmosphere that contributes to the comprehensive development of both minors and their mentors (counselors, educators, teachers of additional education). The article presents an analysis of the most common scientific approaches to defining the phenomenon of PPS in relation to the educational process. The work considers various directions (diagnostic, developmental, educational, correctional, preventive, advisory), forms and methods, stages through which PPS is implemented. The researchers determine indicators of effectiveness of PPS in CHCs. It is stated that the PPS in conditions of a preschool camp requires taking into account the age characteristics of minors, the implementation of differentiated, personality-oriented, subject-activity, systemic approaches. Paying due attention to the specific needs of each age category of pupils of the preschool camp, the PPS not only facilitates the adaptation of children, but also contributes to their personal growth, the formation of a positive self-perception and skills for successful socialization. The article concludes: the PPS of the participants in the educational process of the preschool camp acts as an important factor ensuring the successful adaptation of children and adolescents to the new social environment, the development of their personal potential, as well as the professional growth and psychological well-being of specialists working in the camp.

Key words: **psychological and pedagogical support, children's health camp, educational process, temporary children's team**

В.М. Гребенникова, *д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, зав. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
Н.И. Никитина, *д-р пед. наук, проф., Московский университет имени А.С. Грибоедова, (ИМПЭ имени А.С. Грибоедова), г. Москва, E-mail: nn00803@mail.ru*
О.В. Леус, *канд. пед. наук, доц., директор филиала ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани, г. Славянск-на-Кубани, E-mail: Leus@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) предоставляют уникальную среду для личностного роста, социального развития детей и подростков. Психолого-педагогическое сопровождение (ППС) участников воспитательно-образовательного процесса (ВОП) играет решающую роль в создании благоприятной атмосферы, которая способствует всестороннему развитию как несовершеннолетних, так и их наставников (вожатых, педагогов-воспитателей, педагогов дополнительного образования). В статье представлен анализ наиболее распространённых научных подходов к определению феномена ППС применительно к воспитательно-образовательному процессу; рассматриваются различные направления (диагностическое, развивающее, просветительское, коррекционное, профилактическое, консультативное), формы и методы, этапы, через которые реализуется ППС, определены показатели эффективности ППС в условиях ДОЛ. Констатируется, что ППС в условиях ДОЛ требует учёта возрастных особенностей несовершеннолетних, реализации дифференцированного, личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, системного подходов; уделяя должное внимание специфическим потребностям каждой возрастной категории воспитанников ДОЛ, ППС не только облегчает адаптацию детей, но и способствует их личностному росту, формированию позитивного самоощущения и навыков успешной социализации. В статье делается вывод: ППС участников воспитательно-образовательного процесса ДОЛ выступает в качестве важного фактора, обеспечивающего успешную адаптацию детей и подростков к новой социальной среде, развитие их личностного потенциала, а также профессиональный рост и психологическое благополучие специалистов, работающих в лагере.

Ключевые слова: **психолого-педагогическое сопровождение, детский оздоровительный лагерь, воспитательно-образовательный процесс, детский временный коллектив**

Статья выполнена в рамках договора на проведение научно-исследовательских работ № 24/95 по теме: «Разработка и апробация программы «Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря»

Актуальность исследования. Современные детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) представляют собой особую среду, отличающуюся от традиционных образовательных учреждений. Данная среда характеризуется повышенной интенсивностью воспитательно-образовательных воздействий, эмоциональной насыщенностью, необходимостью быстрой адаптации к новым условиям. В этой связи одной из ключевых задач, стоящих перед специалистами, работающими в ДОЛ, является обеспечение эффективного психолого-педагогического сопровождения (ППС) всех участников воспитательно-образовательного процесса (ВОП) [1–20].

Цель статьи заключается в исследовании специфики психолого-педагогического сопровождения участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: изучить психолого-педагогические условиях организации педагогической деятельности в детских оздоровительных лагерях; показать методику подготовки педагогов к деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были проанализированы этапы «психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса» в ДОЛ и подходы к его реализации в процессе специальной подготовки педагогов.

Теоретическая значимость видится в определении сущности и содержания дефиниции «психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса» и выявлении специфики «психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса» в ДОЛ.

Практическая значимость состоит в том, что данная статья может служить в качестве определённых ориентиров для организаторов специальной подготовки педагогов ДОЛ и формирования у них готовности к «психолого-педагогическому сопровождению воспитательно-образовательного процесса» в условиях ДОЛ.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» широко используется в современной теории и практике образования (обучения и воспитания), однако его содержательное наполнение трактуется различными исследователями неоднозначно (ниже в статье будут представлены вариативные подходы к раскрытию сущности ППС).

Основной целью ППС участников ВОП в ДОЛ является создание условий для полноценного личностного развития и успешной социальной адаптации детей и подростков в рамках временного детского коллектива. Дополнительно ППС в ДОЛ направлено на достижение следующих целей: создание благоприятного психологического климата жизнедеятельности лагеря; развитие коммуникативных качеств, компетенций социального взаимодействия детей и взрослых; содействие формированию здорового образа жизни; профилактика и коррекция проблемного поведения; поддержка индивидуального развития и самопознания участников ВОП [6].

Для достижения поставленных целей ППС должно решить следующие задачи:

– диагностика психологических (индивидуальных) особенностей участников ВОП;

– содействие психологической и социальной адаптации детей и подростков к условиям ДОЛ;

– оказание психологической помощи и поддержки детям, подросткам, испытывающим трудности в период пребывания в лагере;

– разработка и реализация индивидуальных программ развития участников ВОП;

– организация групповой и индивидуальной работы с участниками ВОП;

– развитие у несовершеннолетних навыков эффективного межличностного взаимодействия, сотрудничества, разрешения конфликтных ситуаций, навыков саморегуляции и самоконтроля;

– развитие системы ценностей ориентаций воспитанников ДОЛ;

– повышение уровня психологической компетентности педагогического состава лагеря в вопросах возрастной психологии, социальной педагогики, детской психодиагностики, психокоррекции, и других разделов современной психолого-педагогической науки, которые значимы для эффективной работы в ДОЛ;

– развитие познавательных способностей, интересов и образовательных достижений детей; укрепление психического здоровья несовершеннолетних; консультирование участников ВОП (детей и их родителей, педагогов);

– содействие профессиональному росту и предупреждение эмоционального выгорания специалистов, работающих в ДОЛ;

– оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения участников ВОП [1; 2; 12].

Реализация поставленных задач осуществляется по следующим основным направлениям:

а) диагностическое направление (выявление особенностей личностного развития несовершеннолетних разных возрастных групп, их межличностных взаимоотношений, социально-психологической адаптации; анализ профессиональных затруднений и личностных особенностей педагогического состава лагеря и др.);

б) развивающее и коррекционное направление (проведение тренинговых занятий, направленных на развитие у детей и подростков коммуникативных навыков, навыков саморегуляции, творческих способностей; реализация индивидуальных и групповых психокоррекционных программ для воспитанников ДОЛ, испытывающих трудности в период пребывания в лагере; организация психологических консультаций для педагогического состава по вопросам эффективного взаимодействия с детьми, и др.);

в) просветительское направление (проведение тематических лекций, бесед, семинаров для детей и подростков, направленных на повышение их психологической культуры; реализация программ повышения психолого-педагогической компетентности вожатых и воспитателей, и др.);

г) профилактическое направление (разработка и реализация мероприятий, направленных на предупреждение возникновения у несовершеннолетних социально-психологических проблем; осуществление психологической поддержки педагогического состава с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания, и др.).

Подготовка педагогов к работе в ДОЛ реализуется через различные формы и методы, в частности через психологические тренинги и игры; индивидуальные и групповые консультации; развивающие занятия, построенные на основе игровых, арт-терапевтических, сказкотерапевтических и других интерактивных техник; тематические беседы; групповые тренинги (работа над улучшением групповой динамики, разрешение конфликтов, укрепление командного духа, и др.); анкетирование и тестирование; групповые дискуссии; наблюдение и анализ; деловые игры, квесты, которые интегрируют решение образовательных и воспитательных задач, способствуют развитию навыков сотрудничества; мастер-классы для детей, подростков и взрослых, направленные на развитие конкретных навыков и интересов субъектов ВОП; психологическое консультирование администрации, педагогов, вожатых по вопросам эффективной организации жизнедеятельности ДОЛ; мини-практикумы для педсостава в области психолого-педагогического сопровождения, включая краткосрочные тренинги на развитие эмоционального интеллекта, навыков взаимодействия с детьми, управления конфликтами, и др. Формы и методы ППС варьируются в зависимости от возрастной группы воспитанников ДОЛ.

ДОЛ играют важную роль в воспитании и образовательном процессе детей (ребёнок получает возможность развиваться всесторонне: физически, умственно, социально, эстетически и др.). Однако для достижения этих целей необходимо не только организовать разнообразные мероприятия, но и обеспечить психолого-педагогическое сопровождение, которое поможет каждому участнику адаптироваться к новым условиям и извлечь максимальную пользу из пребывания в лагере. ДОЛ представляет собой особую социальную среду, отличающуюся от привычной для ребёнка домашней и школьной атмосферы. Лагерь полон новой информации, активности и людей, что может вызвать как интерес, так и стресс (взаимодействие с новыми сверстниками и взрослыми требует адаптивных усилий и навыков социализации; интенсивный ритм режима в ДОЛ предполагает высокий уровень активности, предлагает широкий спектр мероприятий – от спортивных до образовательных, что требует от детей умения планировать своё время, распределять свои силы и др.). Первоначальная диагностика психологического состояния детей помогает выявить уровень тревожности, адаптивности, развития коммуникативных и социальных навыков, что позволяет своевременно оказать поддержку нуждающимся и разработать индивидуальные программы ППС.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса» является одним из ключевых в современной педагогике и психологии; отражает необходимость комплексного подхода к образованию и воспитанию, учитывающего как педагогические, так и психологические аспекты развития ребёнка.

В научной литературе существует множество трактовок понятия «ППС воспитательно-образовательного процесса». Наиболее распространёнными из них являются следующие:

а) системная деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития ребёнка (А.В. Мудрик, Е.И. Казакова, и др.) [10];

б) процесс создания условий для личностного роста и самореализации ребёнка (И.В. Дубровина, М.И. Рожков, и др.) [19];

в) комплекс мероприятий, обеспечивающих психологическую и педагогическую поддержку участников ВОП (В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, и др.) [7; 8];

г) индивидуализированная помощь ребёнку в решении задач личностного развития, социальной адаптации (Д.В. Соколова, Н.Н. Сеничева и др.) [20];

д) система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка (Я.Д. Пряничникова; Е.А. Чекунова, и др.) [15];

е) упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (целей, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств, субъектов), обеспечивающих комплексную поддержку всех участников ВОП (С.В. Солдатова; Е.А. Царегородцева и др.);

ж) динамический процесс, включающий диагностику текущего состояния участников ВОП, определение проблемных зон, разработку и реализацию развивающих, коррекционных, консультативных и иных мероприятий, а также оценку эффективности проделанной работы (О.А. Бокова; Р.Э. Кодермятов и др.) [4; 11];

з) система мер по поддержке и развитию личности учащихся в образовательном процессе, направленных на решение учебных, воспитательных, социально-психологических задач, помощь детям в преодолении стрессовых ситуаций, связанных с процессом обучения и межличностным взаимодействием, на адаптацию ребёнка к условиям образовательного учреждения и успешную социализацию в коллективе сверстников и взрослых (Ю.П. Зинченко; В.В. Рубцов, А.П. Овчарова и др.) [9; 13].

Ряд учёных понимают ППС как особую технологию, представляющую собой совокупность методов, приёмов и процедур, обеспечивающих комплексную помощь и поддержку всех субъектов ВОП. Так, В.Е. Орлова определяет ППС как технологию, которая в своей основе имеет системное взаимодействие психолога, педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей [14].

Некоторые исследователи трактуют ППС как меры по стимулированию личностного роста и развития детей (в частности, развития индивидуальных способностей, творческого потенциала, эмоционального интеллекта и др.).

Так, например, Ж.А. Левшунова ППС в образовательном процессе трактует как создание развивающей среды, способствующей личностному росту учеников, их самопознанию, самореализации, самовыражению [17]. Отдельные авторы ППС рассматриваются как инструмент для предотвращения негативных явлений, таких как агрессия, тревожность, академическая неуспеваемость и др. [17]. Современные исследователи все чаще склоняются к интегративному подходу, объединяющему различные аспекты психолого-педагогического сопровождения. Данный подход основывается на понимании комплексной природы ВОП и необходимости обеспечения всесторонней поддержки, направленной на развитие, адаптацию, профилактику и коррекцию. В рамках интегративного подхода И.Н. Гомолицкая с соавторами рассматривает ППС как интегративную практику, охватывающую поддержку ученика на всех этапах его образовательного пути, развивая его способности, помогая адаптироваться и предотвращая возможные трудности и проблемы [5].

Несмотря на разнообразие трактовок, большинство исследователей выделяют следующие структурные компоненты ППС:

а) диагностический компонент (изучение индивидуальных особенностей, образовательных потребностей ребёнка и др.);

б) прогностический компонент (определение перспектив развития ребёнка и возможных проблем и др.);

в) коррекционно-развивающий компонент (разработка и реализация программ развития, коррекции и др.);

г) консультативный компонент (оказание психологической и педагогической поддержки участникам ВОП);

д) оценочный компонент (мониторинг эффективности ППС и внесение необходимых корректировок).

Эффективное ППС осуществляется на основе следующих принципов: конфиденциальности; системности и целостности; индивидуализации и дифференциации; преемственности; сотрудничества и взаимодействия [20].

Важно отметить, что ППС участников ВОП в ДОЛ должно осуществляться с учётом их возрастных особенностей. Каждая возрастная категория детей (младший школьный, средний школьный, старший школьный возраст) характеризуется специфическими психологическими особенностями, определяющими их образовательные и воспитательные потребности. Так, для младших школьников будет более эффективна опора на игровые, наглядно-образные формы работы, в то время как для подростков средней и старшей возрастной группы актуальны более самостоятельные, рефлексивные виды деятельности. Учёт данных возрастных различий в реализации ППС позволяет максимально индивидуализировать и дифференцировать работу с детьми, обеспечивая тем самым ее высокую результативность. Кроме того, ППС в условиях ДОЛ должно включать не только работу непосредственно с детьми, но и с другими участниками ВОП (вожатыми, воспитателями, педагогами дополнительного образования, администрацией лагеря). Повышение их психологической компетентности, оказание консультативной помощи по вопросам эффективного взаимодействия с детьми, профилактика эмоционального выгорания – все это создаёт необходимые условия для полноценной реализации воспитательно-образовательных задач [3].

Таким образом, ППС в условиях ДОЛ представляет собой комплексную, целенаправленную, систематическую деятельность, ориентированную на создание благоприятных условий для личностного развития и социальной адаптации детей, а также профессионального роста и психологического благополучия специалистов, работающих в лагере.

ДОЛ являются не только средой для организации активного отдыха и восстановления здоровья детей, но и местом, где осуществляется целенаправленный образовательный процесс. Реализуемые в лагерях дополнительные образовательные программы, направленные на развитие различных компетенций, требуют комплексного ППС с учётом специфики возрастных особенностей детей. Данная задача приобретает особую значимость в современных условиях, когда на первый план выходят вопросы повышения качества и эффективности образования в системе детского оздоровительного отдыха.

Важной особенностью ППС в ДОЛ является его системный характер. ППС осуществляется на всех этапах пребывания ребёнка в лагере, начиная с момента заезда и заканчивая отъездом, что позволяет обеспечить преемственность и целостность сопровождения, а также отслеживать динамику развития ребёнка.

ППС в ДОЛ осуществляется командой специалистов, в которую входят психологи, педагоги, вожатые, сотрудники администрации, медицинские работники. Командный подход позволяет учитывать различные аспекты развития ребёнка и оказывать ему комплексную поддержку.

Основными этапами ППС являются:

а) этап диагностики (выявление личностных, адаптационных, половозрастных особенностей воспитанников ДОЛ; уровня познавательной активности, социальной адаптивности/дезадаптивности; готовности к групповому взаимодействию и др.; данный этап позволяет определить потенциальные риски и ресурсы каждого ребёнка);

б) этап планирования (разработка индивидуальных и групповых развивающих, образовательных, профилактических, коррекционных и др. программ с учётом возрастных и психологических особенностей воспитанников ДОЛ);

в) этап мониторинга (регулярное, систематическое наблюдение за эмоциональным состоянием и прогрессом детей, за особенностями их взаимодействия друг с другом и с наставниками, педагогами и др.);

г) этап коррекции (внесение изменений в процесс ППС на основе полученных данных и обратной связи от детей и педагогов).

В процессе ППС в ДОЛ в родительские дни важно проводить консультации с родителями (лицами их заменяющими, другими значимыми для ребёнка членами его семьи), информируя их о достижениях и трудностях несовершеннолетнего.

Эффективность ППС оценивается на основе следующих показателей: улучшение психологического климата в лагере; повышение уровня развития коммуникативных навыков и социальных компетенций участников ВОП; снижение уровня проблемного поведения; повышение уровня психологического благополучия детей; улучшение показателей самопознания и саморегуляции участников ВОП; повышение уровня удовлетворённости участников ВОП и родителей жизнедеятельностью ДОЛ.

ДОЛ представляет собой уникальную социально-педагогическую среду, характеризующуюся высокой интенсивностью воспитательных воздействий, эмоциональной насыщенностью и вместе с тем необходимостью быстрой адаптации детей к новым условиям. В этой связи особую роль в обеспечении эффективности воспитательно-образовательного процесса в условиях ДОЛ приобретает его комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Анализ различных научных подходов к определению понятия «ППС ВОП» позволяет сделать вывод, что оно является многоаспектным и может рассматриваться:

а) как целостная система, обеспечивающая непрерывную поддержку участников ВОП;

б) как динамический процесс, реализуемый на протяжении всего периода обучения и воспитания несовершеннолетних;

в) как особая технология, включающая совокупность апробированных методов и процедур;

г) как комплексная помощь и поддержка всех субъектов воспитательно-образовательной деятельности. Несмотря на различия в акцентировании тех или иных аспектов, большинство подходов сходятся в том, что ППС представляет собой многофункциональный, целостный, непрерывный процесс, направленный на создание условий для успешного обучения, воспитания и развития всех участников образовательного пространства.

ППС является неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса в детском оздоровительном лагере. Создавая благоприятную психологическую атмосферу, поддерживая индивидуальное развитие участников ВОП, ППС способствует всестороннему развитию детей и подростков, укреплению их физического и психического здоровья. Учёт специфики возрастных особенностей детей (младший, средний и старший школьный возраст) в реализации ключевых направлений ППС (диагностическое, развивающее, просветительское, коррекционное, профилактическое, консультативное), использование разнообразных форм и методов ППС создаёт необходимые условия для полноценного личностного развития и успешной социальной адаптации воспитанников ДОЛ в рамках временного детского коллектива.

ДОЛ представляет собой уникальную образовательную среду, где дети не только отдыхают и укрепляют здоровье, но и продолжают своё интеллектуальное и личностное развитие. Образовательный процесс (ОП) в лагере требует специфического подхода, учитывающего возрастные особенности и потребности детей. ППС ОП помогает обеспечивать эффективное освоение нового материала и развитие учебно-познавательных навыков воспитанников ДОЛ.

Библиографический список

1. Андреева Н.П., Семыкина И.Г., Кириллова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в летний период. *Актуальные исследования*. 2021; № 23 (50): 93–96.
2. Афанасьев И.В., Левина И.Д. Психолого-педагогическое сопровождение как условие позитивной социализации различных категорий обучающихся. *Искусство и образование*. 2020; № 5 (127): 166–175.
3. Батаршев А.В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога. *Человек и образование*. 2015; № 1 (42): 16–21.
4. Бокова О.А., Тарахов С.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 243–247.
5. Гомолицкая И.Н., Уголкова И.В., Медникова Н.В., Пристав О.В. Роль интеграции как педагогической категории применительно к психолого-педагогическому сопровождению в общеобразовательном и дошкольном учреждении. *Путь науки*. 2015; № 5 (15): 109–110.
6. Григорьева М.Ю. и др. *Психолого-педагогическое сопровождение и социальная адаптация подростков*. Москва: Школьная пресса, 2011.
7. Долгова В.И. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2021: 31–34.
8. Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Непомнящая Н.А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 44: 1–8.
9. Зинченко Ю.П., Володарская И.А. *Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ*. Москва: Издательство МГУ имени М.В. Ломоносова, 2007.
10. Казакова Е.И. и др. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка*. Москва: Владос, 2003.
11. Кодермятов Р.Э., Тумакова Н.А., Сенцов А.Э., Павловская Е.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. *Молодой ученый*. 2015; № 11: 1738–1740.
12. Латыпова Л.А., Лукина Т.И. *Создание психологического комфорта в детском оздоровительном лагере: Рекомендации вожатым, воспитателям, педагогам дополнительного образования*. Москва: Новое образование, 2016.
13. Овчарова А.П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 20l2; Т. 3, № 4: 70–78.
14. Орлова В.Е. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. *Российская наука в современном мире*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2015: 82–85.
15. Пряничникова Я.Д. Что из себя представляет психолого-педагогическое сопровождение в школе? *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2020; № 4: 108–117.
16. Володина С.А., Галой Н.Ю., Горбенко И.А. и др. *Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: Методические рекомендации*. Москва: МПГУ, 2017.
17. Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Левшунова Ж.А. *Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска*: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021.
18. *Рабочая книга педагога-психолога детского лагеря: из опыта работы социально-психологической службы ВДЦ «Орлёнок»*. Авторский коллектив. ВДЦ «Орлёнок», 2013.
19. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса. *Психология и педагогика социального воспитания:* материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ, 2015: 322–329.
20. Соколова Д.В., Сеничева Н.Н. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса. *Научный альманах*. 2015; № 10-4 (12): 437–440.

References

1. Andreeva N.P., Semykina I.G., Kirillova E.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s OVZ v letnij period. *Aktual'nye issledovaniya*. 2021; № 23 (50): 93-96.
2. Afanas'ev I.V., Levina I.D. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak uslovie pozitivnoj socializacii razlichnyh kategorij obuchayuschihsya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 5 (127): 166-175.
3. Batarshev A.V. Sistema psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagoga. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 1 (42): 16-21.
4. Bokova O.A., Tarahov S.I. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayuschihsya v obrazovatel'noj srede: sovremennye teoreticheskie predposylki issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 243-247.
5. Gomolickaya I.N., Ugolkova I.V., Mednikova N.V., Pristav O.V. Rol' integracii kak pedagogicheskoj kategorii primenitel'no k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu v obscheobrazovatel'nom i doshkol'nom uchrezhdenii. *Put' nauki*. 2015; № 5 (15): 109-110.
6. Grigor'eva M.Yu. i dr. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie i social'naya adaptaciya podrostkov*. Moskva: Shkol'naya pressa, 2011.
7. Dolgova V.I. Aktual'nye voprosy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obschego, special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detej i vzroslyh:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: ID «Sreda», 2021: 31-34.
8. Dolgova V.I., Kryzhanovskaya N.V., Nepomnyaschaya N.A. Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lichnosti. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 44: 1-8.
9. Zinchenko Yu.P., Volodarskaya I.A. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie realizacii innovacionnyh obrazovatel'nyh programm*. Moskva: Izdatel'stvo MGU imeni M.V. Lomonosova, 2007.
10. Kazakova E.I. i dr. *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka*. Moskva: Vlados, 2003.
11. Kodermyatov R.`E., Tumakova N.A., Sencov A.`E., Pavlovskaya E.V. K probleme psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11: 1738-1740.
12. Latypova L.A., Lukina T.I. *Sozdanie psihologicheskogo komforta v detskom ozdorovitel'nom lagere: Rekomendacii vozhatym, vospitatelyam, pedagogam dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Moskva: Novoe obrazovanie, 2016.
13. Ovcharova A.P. Ponyatie «psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej mladshego shkol'nogo vozrasta» kak pedagogicheskaya kategoriya. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 20l2; T. 3, № 4: 70-78.
14. Orlova V.E. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayuschihsya v uchebno-vospitatel'nom processe v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Rossijskaya nauka v sovremennom mire*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2015: 82-85.
15. Pryanichnikova Ya.D. Chto iz sebya predstavlyaet psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v shkole? *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*. 2020; № 4: 108-117.
16. Volodina S.A., Galoj N.Yu., Gorbenko I.A. i dr. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti vozhatogo: Metodicheskie rekomendacii*. Moskva: MPGU, 2017.
17. Basalaeva N.V., Kazakova T.V., Levshunova Zh.A. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i podrostkov gruppy riska*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2021.
18. *Rabochaya kniga pedagoga-psihologa detskogo lagerya: iz opyta raboty social'no-psihologicheskoj sluzhby VDC «Orlenok»*. Avtorskij kollektiv. VDC «Orlenok», 2013.
19. Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie: konceptual'noe osmyslenie processa. *Psihologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina. Kostroma: KGU, 2015: 322-329.
20. Sokolova D.V., Senicheva N.N. K voprosu o psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii obrazovatel'nogo processa. *Nauchnyj al'manah*. 2015; № 10-4 (12): 437-440.

Статья поступила в редакцию 15.07.24

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-366-369

Ablaeva Ya.A., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: yaz.ablaeva@yandex.ru*

THE HISTORY OF THE FORMATION OF COGNITIVE LINGUISTICS AS A SCIENCE. The article is dedicated to the study of the history of the formation of cognitive linguistics. The objective of the article is to compare features of the development of this discipline in Western countries and Russia. The cognitive approach to language learning that emerged in the second half of the 20th century radically changed the understanding of the basics and goals of linguistic research. It has become widespread in different countries and has not lost its relevance to date. The study of language systems outside of connection with human thinking is now insufficient. The idea of language as an operator of processes occurring in consciousness and an instrument of cognitive activity makes it possible to bring linguistic research to a new level. Thanks to the cognitive approach, attention is drawn to the role of language in memorizing information, the peculiarities of conceptualizing reality and other significant aspects that have long remained out of the field of view of scientists.

Key words: **cognitive science, cognitive linguistics, cognition, behaviorism, linguistic relativity**

Я.А. Аблаева, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: yaz.ablaeva@yandex.ru*

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ КАК НАУКИ

Статья посвящена изучению истории становления когнитивной лингвистики. Цель статьи – сопоставление особенностей развития данной дисциплины в западных странах и в России. Возникший во второй половине XX века когнитивный подход к изучению языка в корне изменил понимание сущности и целей лингвистических исследований, получил широкое распространение в разных странах и до настоящего времени не утрачивает своей актуальности. Исследование языковых систем вне связи с человеческим мышлением теперь является недостаточным. Представление же о языке как об операторе происходящих в сознании процессов и инструменте познавательной деятельности позволило вывести лингвистические изыскания на новый уровень. Благодаря когнитивному подходу было обращено внимание на роль языка в запоминании информации, особенности концептуализации действительности и другие значимые аспекты, длительное время остававшиеся вне поля зрения ученых.

Ключевые слова: **когнитивные науки, когнитивная лингвистика, когниция, бихевиоризм, теория лингвистической относительности**

Возникшая на волне популяризации когнитивизма когнитивная лингвистика представляет собой сравнительно молодую научную область, продолжающую своё активное развитие. При этом её освещение в исторической ретроспективе на данный момент является недостаточным. В указанной области наблюдаются следующие пробелы:

– спорность определения исторических предпосылок становления когнитивизма в области языкознания, которые могут как ограничиваться научными и философскими направлениями XX века, так и усматриваться в значительно более ранних периодах;

– неопределенность времени образования когнитивной лингвистики;

– отсутствие четкой периодизации предпосылок появления когнитивной лингвистики и её развития как самостоятельной научной области;

– недостаточная изученность истории развития когнитивного направления в российском языкознании.

Актуальность выбранной темы обусловлена описанными выше пробелами и спорными вопросами, присутствующими в обозначенной области. Изучение истории когнитивной лингвистики также представляет интерес в аспекте сопоставления особенностей развития данной дисциплины в западных странах и в России.

Цель настоящей работы состоит в описании и анализе истории становления когнитивной лингвистики.

Для достижения поставленной цели реализуются следующие задачи:

– охарактеризовать когнитивное направление в лингвистике;

– изучить становление когнитивной лингвистики в США и Европе;

– выявить и описать этапы развития когнитивной лингвистики в России.

Научная новизна работы состоит в попытке выделения конкретных периодов развития зарубежной и отечественной когнитивной лингвистики.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данная статья вносит некоторый вклад в дальнейшее изучение истории становления когнитивной лингвистики. Автором статьи предпринята попытка определить и описать основные и наиболее значимые этапы становления когнитивного направления в языкознании. Следовательно, практическая значимость работы состоит в том, ее результаты могут быть использованы при проведении основных и специальных курсов по когнитивной лингвистике в вузовской системе.

Становление когнитивной лингвистики связывается, прежде всего, с деятельностью западных ученых. Конкретная датировка появления рассматриваемой научной отрасли и предпосылки к её возникновению вызывают споры.

Согласно одному из представлений, основой когнитивной лингвистики стали появившиеся в 50-е годы XX века в США идеи бихевиоризма. Бихевиоризм представляет собой направление психологии, предусматривающее системный подход к исследованию человеческого и животного поведения. Согласно бихевиористической теории, поведение является совокупностью рефлексов (реакций на внешние стимулы) и предыдущего опыта. Такой подход к изучению человеческой психики спровоцировал противодействующее ему изучение мыслительных процессов, одним из аспектов которого стал поиск роли языка в мышлении и познании [1, с. 92].

Однако представляется очевидным, что идеи когнитивизма имеют более глубокие корни. Доктор филологических наук Александра Владимировна Байдак считает, что первые основы рассматриваемой дисциплины появились в трудах английского педагога и философа Джона Локка (1632–1704), созданных в 1690-х годах. Рассуждая о чувственном восприятии мира и рефлексии, Дж. Локк указывает на существование формирующих мир идей когнитивных элементов, связанных языковой системой посредством слов. Несмотря на то, что философ ещё не связывает язык с мышлением, он уже рассматривает его как сферу реализации когниций. Выдвижение положения об отображении в языке высших идей А.В. Байдак называет революцией в философии языка, вследствие которой «лингвистика становится когнитивной по эмпирически-прагматическим основаниям. Если язык является полем для реализации высших идей, то исследование идей должно осуществляться в первую очередь путем исследования языка» [2, с. 32].

Идеи Дж. Локка были развиты немецким философом и математиком Готфридом Вильгельмом Лейбницем (1646–1716) и французским философом Этьеном Бонно де Кондильяком (1714–1780). Языку были приписаны следующие функции:

– он является основным фактором мышления;

– язык выступает обязательным условием познавательной деятельности;

– язык представляет собой инструмент абстрактного понимания ощущений и рефлексии;

– язык позволяет хранить чувственный опыт в человеческой памяти, выступая средством его вторичного воплощения в знаковой форме.

Иными словами, язык признается инструментом символического мышления, являющегося, в свою очередь, основой познания [2].

Перечисленные идеи можно бесспорно считать основой когнитивной лингвистики, несмотря на то, что данное научное направление окончательно оформилось и получило свое название значительно позже. В трудах перечисленных европейских философов ещё в конце XVII – начале XVIII веков были выдвинуты базовые положения науки: язык выступает инструментом и полем реализации мышления и познания.

Следующим этапом развития предпосылок возникновения будущей науки можно считать созданные в первой половине XX века труды американских лингвистов Эдварда Сепира (1884–1939) и Бенджамина Ли Уорфа (1897–1941), авторов известной теории лингвистической относительности, исследования которых были направлены на взаимодействие языка и особенностей мировосприятия. Идея того, что каждый из существующих языков представляет собой отражение и средство формирования культурных особенностей его носителей, была выдвинута ещё в XVIII веке немецким языковедом Ф.В. фон Гумбольдтом. Ученый оспаривал идею вторичности языка в вопросе формирования культурных особенностей и мировосприятия. Язык, согласно Ф.В. Гумбольдту, зависит от мышления и мировоззрения его носителей, но и определяет их, так как выступает средством познания окружающей действительности для представителей конкретного народа [3, с. 72–73].

Э. Сепир, а позже и его ученик Б. Уорф выстроили свою концепцию лингвистической относительности на основе описанных представлений Ф.В. Гумбольдта. Согласно идее лингвистов, позже ставшей известной как «гипотеза Сепира-Уорфа», или «теория лингвистической относительности», любая языковая система не может восприниматься только как репродуктивная система репрезентации мышления. Сам язык обладает способностью к формированию мыслей, выступая в качестве схемы и руководства, а также средства анализа и синтеза получаемой через органы чувств информации [2].

Попытки доказать данную теорию неоднократно предпринимались за счет сопоставления европейских языков с языками малых народностей. Экспериментальным подтверждением теории лингвистической относительности занимались американские лингвисты П. Кей и В. Кемптон, выдвинувшие в рамках теории лингвистической относительности следующие положения:

1) структурные различия языков совпадают с когнитивными различиями носителей этих языков;

2) структурные особенности родного языка оказывают существенное влияние на формирование картины мира носителя этого языка [4, с. 130].

При этом экспериментально было подтверждено лишь незначительное воздействие языка на характер мышления в отдельных узких областях. Тем не менее с позиции выявления предпосылок формирования когнитивной лингвистики теория лингвистической относительности имеет существенное значение. Выдвинутые в рамках данной теории положения прямо указывают на необходимость изучения связи языка (а именно – национального языка) с процессами мышления и познания.

Мысль о том, что лингвистические исследования необходимо объединить с психологическими, впервые была высказана американским лингвистом Ноамом Хомским в опубликованной в 1957 году работе «Syntactic Structure». Исследователь заявил, что лингвистика должна изменить фокус изысканий и обратить внимание на языковую компетенцию, знания говорящих лиц. Характеристики «идеального» говорящего и слушающего должны быть отделены от характеристик реальных людей, пользующихся языком, их способностей говорить и воспринимать сказанное [2]. Большинство когнитивистов утверждают, что фигура Н. Хомского сыграла ключевую роль в становлении когнитивной лингвистики.

Следует отметить, что возникновение когнитивной лингвистики имело разнообразные предпосылки, в составе которых можно рассматривать различные процессы, ряд которых происходил параллельно. На основе изложенного выше материала можно выделить следующие основные этапы и факторы, обусловившие появление новой науки в странах Европы и США:

1) озвученные в конце XVII века идеи Джона Локка относительно того, что язык представляет собой поле для реализации идей, а, следовательно, и мышления;

2) признание языка фактором мышления и обязательным условием познания в конце XVII – начале XVIII века;

3) выдвинутая в XVIII веке Ф.В. фон Гумбольдтом идея того, что язык обусловливает культурные характеристики его носителей;

4) появление в первой половине XX века теории лингвистической относительности, указавшей на возможную зависимость восприятия мира от языковой системы;

5) стремление выдвинуть контраргументы идеям бихевиоризма в 50-е годы XX века;

6) непосредственное озвучивание Н. Хомским необходимости дальнейшего развития лингвистической науки на основе взаимодействия с психологией.

Перечисленные факты создали основу для выделения когнитивной лингвистики в отдельное научное направление.

Официальное появление когнитивной лингвистики датируется 1989 годом, когда её существование было признано на проведенном в Германии Международном лингвистическом симпозиуме, который одновременно стал Первой международной конференцией по когнитивной лингвистике.

Тем не менее исследователи истории возникновения когнитивной лингвистики единогласно признают, что данное направление сформировалось ещё в 70-е годы XX столетия [1; 5; 6]. При этом более точное определение временного периода вызывает споры. Так, появление когнитивной лингвистики может соотноситься с концом 1970-х годов, когда сформировался комплекс когнитивных наук и произошли определенные достижения в областях нейробиологии и разработки искусственного интеллекта [1]. Т.Г. Скребцова указывает на то, что часто появление когнитивной лингвистики ассоциируется с выходом в 1976 году книги «Язык и восприятие» американского психолога Джорджа Миллера и американского философа Филипа Джонсона-Лэрда. Цель авторов заключалась в создании теоретических основ новой науки, обозначаемой как психолексикология. Однако данная научная отрасль не появилась. Вместо неё работа американских исследователей послужила теоретическим источником для когнитивной лингвистики [5, с. 14–15].

1980-е годы характеризуются активизацией процесса развития когнитивной лингвистики. В этот период были опубликованы многочисленные работы, посвященные идее отображения способов мышления и познания в языке и ставшие впоследствии классикой языкознания (Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Ж. Фоконье, Р. Лангакер, М. Тернер, Л. Талми и др.).

Т.Г. Скребцова называет данный временной промежуток не периодом зарождения когнитивной лингвистики, а периодом её расцвета, сопровождаемым активным продвижением новой идеологии [5].

В 1980-е годы происходит также упрочнение позиций когнитивной лингвистики в северных странах континентальной Европы, а именно – в Германии, Голландии и Бельгии [1].

К 1990-м годам когнитивная лингвистика представляет собой уже полностью сформированную научную область с выделенными основными положениями, понятиями, целями и задачами. Последующее развитие науки представляет собой разработку поставленных в обозначенный период вопросов с опорой на заложенные в это же время основы.

На современном этапе когнитивная лингвистика в странах Европы и в США сфокусирована на исследовании следующих направлений:

– изучение фреймов (логических структур представления знаний), продолжающее исследования Ч. Филлмора;

– исследование идеализированных когнитивных моделей, то есть моделей категоризации действительности. Данное направление стало продолжением изучения Дж. Лакоффом гештальта;

– изучение концептов, доменов (концептуальных единств) и процессов концептуализации, идеи которых были заложены Дж. Лакоффом, Р. Лэнекером, Л. Талми и др.;

– исследования принципов построения разнообразных категориальных структур [7, с. 157–160].

В работах зарубежных исследователей когнитивная лингвистика представляет собой ряд теорий в области грамматики и семантики. Так, в рамках данной науки выделяют всего три основных области исследования: 1) когнитивная грамматика и конструкционная грамматика, которые изучают язык на организационном и структурном уровнях; 2) когнитивная семантика, которая изучает различные мыслительные деятельности человека посредством языка и 3) интегративный подход, который предполагает использование наработок двух вышеупомянутых областей [1; 7].

Когнитивная лингвистика изначально сформировалась в странах Европы и США. Предпосылки данной науки возникли ещё в конце XVII века, когда впервые была озвучена идея интерпретации языка как средства репрезентации мысли. При этом временем появления науки считаются 70-е годы XX века. Когнитивная лингвистика полностью сформировалась в западных странах к началу 1990-х годов. В настоящее время европейские и североамериканские исследования в данной области направлены на развитие идей и понятий, сформулированных в трудах конца 80-х годов прошлого века.

В отечественное языкознание идея когнитивного подхода пришла из западных стран. Относительной новизной данного подхода и фактом его заимствования можно объяснить недостаточную разработанность исторической периодизации развития когнитивной лингвистики в России в трудах исследователей.

Первые статьи, посвященные вопросам когнитивной лингвистики, были опубликованы в России в начале 90-х годов XX века. Первыми авторами, начавшими работу в данной области, стали такие отечественные лингвисты, как Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Н.Н. Болдырев, А.В. Кравченко, А.Н. Баранов и др.

Значимым этапом развития данной области науки стало формирование терминологической системы когнитивной лингвистики в России. В 1996 году был

издан «Краткий словарь когнитивных терминов», разработанный Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянковым, Ю.Г. Панкрац и Л.Г. Лузиной. Данный словарь до настоящего момента представляет собой основной источник терминологии когнитивной лингвистики в России, где большинство терминов были заимствованы из англоязычной терминологии путем транскрибирования и прямого перевода исходных терминологических единиц [8]. Данное обстоятельство дополнительно иллюстрирует историческую зависимость когнитивной лингвистики в России от западных прототипов.

Анализируя работу Е.С. Кубряковой и её соавторов, А.П. Чудинов отмечает следующее обстоятельство: «Показательно, что, перечисляя научные направления, Е.С. Кубрякова ссылается лишь на зарубежных ученых. Это не означает какого-то пренебрежения отечественными исследованиями: как известно, в те годы широко признанных собственно российских направлений когнитивистики по существу не было» [9, с. 118]. Следовательно, именно начало девяностых годов можно считать моментом зарождения когнитивной лингвистики в России.

В середине девяностых годов XX века в российской научной среде стал использоваться термин «федерация когнитивных наук», подчеркивающий, как тесную взаимосвязь когнитивной лингвистики с другими когнитивистскими направлениями, так и автономность различных отраслей когнитивной области. Данный термин, по-прежнему встречаемый в литературе, стал одной из единиц, введенных в рассматриваемую область в России. При этом развивающиеся в рамках когнитивного подхода научные направления описывались на основе достижений американской и западноевропейской школ [9].

Итак, первый этап развития когнитивной лингвистики в России приходится на девяностые годы XX века. Характерными чертами данного этапа стали:

– репрезентация достижений в области когнитивных наук в целом и когнитивной лингвистики в частности американских и европейских ученых, что включало в себя заимствование значительной части концепций и терминологического аппарата;

– создание специализированного словаря когнитивных терминов.

Значимым событием в развитии отечественной когнитивной лингвистики стало появление в первом десятилетии XXI века двух специализированных журналов, функционирующих до настоящего времени: «Вопросы когнитивной лингвистики» и «Когнитивные исследования языка» [5, с. 39]. Появление собственных изданий свидетельствует о начале формирования собственных идей в данной области, а не просто в анализе результатов зарубежных исследований.

В XXI веке в России также сформировались собственные научные школы и направления, развивающие когнитивистский подход к языкознанию. Согласно Н.А. Дудовой, лингвистическая концептология является одной из самых популярных направлений в современной отечественной когнитивной лингвистике. Данное направление ставит перед собой цель описать названные в языке концепты лингвистическими средствами. Также популярность лингвистической концептологии подтверждается созданием значительного количества лингвоконцептологических школ в разных регионах России, сфера научных интересов которых сводится к исследованию концептов [10, с. 70].

Исследователь истории развития когнитивистского подхода в отечественной лингвистике А.П. Чудинов утверждает, что не одно из российских направлений в полной мере не соответствует классической (американской) школе когнитивной лингвистики. Тем не менее о данных научных отраслях исследователь пишет следующее: «Разумеется, можно спорить о том, в какой мере названные направления соответствуют концепциям классического когнитивизма, насколько они значимы в глобальном масштабе, но все они развивают идеи когнитивной лингвистики, а также находят широкое признание в России и не только в России» [9, с. 119]. Соответственно, из этого следует, что когнитивное направление достаточно развито в отечественном языкознании, а российские языковеды вносят свой вклад в решение вопросов когнитивной лингвистики в целом.

В башкирском языкознании когнитивная лингвистика также начала свое развитие в 1990-е годы XX века. Впервые когнитивный метод в своих исследованиях применила доктор филологических наук Т.А. Кильдибекова. Профессором были исследованы вопросы когнитивной лингвистики, в том числе разработаны типология номинации в языке и структура когнитивного словаря на материале русского, башкирского, английского и французского языков. Идеи когнитивной лингвистики нашли отражение во многих научных работах башкирских исследователей (М.В. Зайнуллин, Л.М. Зайнуллина, В.М. Калимуллина, Р.А. Каримова, Р.З. Мурясов, А.Р. Мухтаруллина, Р.Х. Хайруллина, В.А. Шаймиев, З.З. Чанышева и др.).

Идеи когнитивной лингвистики были заимствованы российским языкознанием из западной (прежде всего, американской) науки. В историческом развитии данного направления в нашей стране можно выделить два основных этапа: начальный этап, приходящийся на девяностые годы XX века и направленный главным образом на ознакомление научного сообщества и широкой публики с идеями зарубежных исследователей. Второй этап развития начался в XXI веке и характеризуется активным развитием собственных когнитивных исследований, появлением специализированных изданий и школ. Несмотря на то, что появившиеся в данной области направления продолжают развитие идей когнитивной лингвистики, ни одно из них в полной мере не совпадает с рассматриваемой наукой в её классическом понимании.

На основании проведенного анализа теоретического материала можно сделать следующие выводы.

Основы когнитивной лингвистики были разработаны европейскими и американскими учеными. В предпосылках возникновения данной науки представляется возможным выделение следующих периодов:

1) конец XVII века – XVIII век, когда были выдвинуты первые идеи об отражении языком человеческого мышления и взаимозависимости языка и ментальных характеристик его носителей;

2) первая половина XX века, когда была разработана теория лингвистической относительности;

3) 50-е–70-е годы XX века, характеризуемые появлением противоборствующих идей бихевиоризма и когнитивизма.

Непосредственное существование когнитивной лингвистики как западной науки может быть разделено на следующие исторические периоды:

1) вторая половина 1970-х годов – появление первых трудов по когнитивной лингвистике;

2) 1980-е годы – разработка терминологии и основных положений когнитивной лингвистики, официальное признание отрасли наукой и появление специализированных изданий;

3) современный этап, начинающийся с 1990-х годов и продолжающийся до настоящего времени.

В России идеи когнитивистского подхода были заимствованы из американских и европейских работ. В истории развития когнитивной лингвистики представляется целесообразным выделение двух этапов:

1) 1990-е годы, характеризуемые ознакомлением с западными исследованиями и формированием собственного терминологического аппарата на основе западных прототипов;

2) современный этап, на котором самостоятельно функционируют разнообразные лингвистические школы, идеи которых соответствуют отдельным идеям когнитивной лингвистики, но не совпадают с классическим западным вариантом данной науки полностью.

Предложенная периодизация призвана упорядочить этапы возникновения и становления ставшего революционным когнитивного подхода в языкознании и развития когнитивной лингвистики в западных странах и России. В ней была предпринята попытка учета основных исторических моментов с обращением внимания на первые зафиксированные идеи взаимосвязи языка и мышления. При этом разработанная классификация временных периодов не может считаться единственно возможной в связи с наличием большого количества факторов, обусловивших появление когнитивизма, и разнообразием подходов к их выделению.

На современном этапе когнитивные науки в целом и когнитивная лингвистика в частности представляют собой высоко востребованные, развивающиеся области, зависимые от научно-технического прогресса. Это позволяет предположить неизбежное появление в них новых идей и открытий, которые обозначат следующие исторические периоды их развития.

Библиографический список

1. Попова Л.В. Становление и развитие когнитивной лингвистики за рубежом. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2013; Выпуск 35: 92–95.
2. Байдак А.В. К истории возникновения и развития когнитивной лингвистики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014; Выпуск 3 (33), Ч. 1: 32–34.
3. Humboldt W. *Schriften zur Sprache.* Stuttgart: Reclam, 1973.
4. Brown R. Reference: In Memorial Tribute to Eric Lenneberg. *Cognition.* 1976; Выпуск 4, Ч. 2: 125–153.
5. Скребцова Т.Г. *Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы.* Москва: Издательский Дом ЯСК, 2018.
6. Evans V. *A Glossary of Cognitive Linguistics.* Edinburgh, 2007.
7. Хренова А.В. Современная когнитивная лингвистика за рубежом. Основные единицы исследования. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2014; Выпуск 1 (57): 156–161.
8. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва: Издательство Московского университета, 1996.
9. Чудинов А.П. Когнитивная наука – когнитивные науки – федерация когнитивных наук. Из истории российской когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2015; Выпуск 1 (42): 117–121.
10. Дудова Н.А. Когнитивная лингвистика в России. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014; Выпуск 3 (33), Ч. 2: 69–71.

References

1. Popova L.V. Stanovlenie i razvitie kognitivnoj lingvistiki za rubezhom. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; Vypusk 35: 92-95.
2. Bajdak A.V. K istorii vozniknoveniya i razvitiya kognitivnoj lingvistiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; Vypusk 3 (33), Ch. 1: 32-34.

3. Humboldt W. *Schriften zur Sprache*. Stuttgart: Reclam, 1973.
4. Brown R. Reference: In Memorial Tribute to Eric Lenneberg. *Cognition.* 1976; Vypusk 4, Ch. 2: 125-153.
5. Skrebcova T.G. *Kognitivnaya lingvistika: klassicheskie teorii, novye podhody.* Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2018.
6. Evans V. *A Glossary of Cognitive Linguistics.* Edinburgh, 2007.
7. Hrenova A.V. Sovremennaya kognitivnaya lingvistika za rubezhom. Osnovnye edinicy issledovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; Vypusk 1 (57): 156-161.
8. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1996.
9. Chudinov A.P. Kognitivnaya nauka – kognitivnye nauki – federaciya kognitivnyh nauk. Iz istorii rossijskoj kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2015; Vypusk 1 (42): 117-121.
10. Dudova N.A. Kognitivnaya lingvistika v Rossii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; Vypusk 3 (33), Ch. 2: 69-71.

Статья поступила в редакцию 28.05.24

УДК 81'374 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-369-371

Aisen Ya.D., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aysen567@mail.ru*

ON THE SIMILARITIES AND DIFFERENCIES OF PERSONALIAS IN RUSSIAN AND BRITISH ENCYCLOPAEDIAS OF THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES. The article identifies similarities and differences between the personalias (biographical articles) of the Brockhaus and Efron Encyclopaedic Dictionary and the 9th edition of the Encyclopaedia Britannica. The main aim is to analyse the first 400 biographical articles of each encyclopaedia using a comparative approach in order to identify similarities and differences in the presentation of personalias in the encyclopaedias under consideration while also to determine possible reasons for such similarities and differences. Judging by the aspect under study, these publications have more common features than different ones, which can be explained by the common orientation on the Western European encyclopaedic tradition of the 18th and 19th centuries. The differences are due mainly to the nationally oriented presentation of the content of both encyclopaedias. The results obtained can be used in the preparation of study courses on text theory, as well as in the creation of textbooks and encyclopaedic publications.

Key words: **Brockhaus and Efron Encyclopaedic Dictionary, Encyclopaedia Britannica, types of encyclopaedic articles, personalia**

Я.Д. Айсен, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aysen567@mail.ru*

О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ПЕРСОНАЛИЙ В РОССИЙСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Статья посвящена выявлению черт сходства и различия статей-персоналий «Энциклопедического словаря» Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона и 9-го издания «Британской энциклопедии». Основная задача – на материале первых 400 статей-персоналий каждой из энциклопедий с помощью сравнительно-сопоставительного подхода выявить сходство и различие в представлении персоналий в рассматриваемых энциклопедиях, а также определить возможные причины сходств и расхождений в практике составления энциклопедических статей-персоналий. Оказалось, что в исследуемом аспекте у этих изданий больше черт сходства, чем различия, что обусловлено влиянием общей для России и Великобритании того времени ориентации на опыт западноевропейского энциклопедизма XVIII – XIX веков. Различия обусловлены в основном национальной ориентированностью как отбора, так и представления персоналий в обеих энциклопедиях. Полученные результаты могут быть использованы при составлении учебных курсов по теории текста, а также при создании учебных пособий и энциклопедических изданий.

Ключевые слова: **«Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона», «Британская энциклопедия», типы энциклопедических статей, статья-персоналия**

Актуальность исследования состоит в том, что при создании современных российских энциклопедий, основанных на интеллектуальных технологиях представления и обработки научной информации, необходимо учесть опыт составителей энциклопедий в разных странах, в том числе и Великобритании.

Цель исследования заключается в выявлении сходства и различия представления персоналий в российской и британской энциклопедиях конца XIX – начала XX века. Объект исследования – первые 400 статей-персоналий о виднейших исторических и современных деятелях различных стран и народов мира, помещенных в первые тома на букву «А» «Энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона» и 9-го издания «Британской энциклопедии». Задачи исследования: 1) выявить особенности представления заголовочного слова в каждой из энциклопедий; 2) определить типы статей-персоналий и критерии выбора типа статьи, используемые в каждой из энциклопедий; 3) рассмотреть, применяется ли в каждой из энциклопедий отсылочный способ подачи информации; 4) установить, присутствует ли в анализируемом материале текстовая модальность; 5) выяснить, есть ли в энциклопедиях персонифицированные тексты-персоналии; 6) выявить, имеются ли в отборе персоналий и самих текстах-персоналиях признаки национальной ориентированности российской и британской энциклопедий. Научная новизна исследования состоит как в обосновании возможности применения сравнительно-сопоставительного метода к анализу текстов справочных изданий энциклопедического типа, так и в конкретизации черт сходства и различия текстов-персоналий в этих энциклопедиях. Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что полученные результаты доказывают эффективность применения сравнительно-сопоставительного метода при изучении национально-ориентированных энциклопедических текстов, а его практическая значимость – тем, что эти результаты могут быть применимы как при чтении вузовских курсов по теории текста и создании учебных пособий, так и при создании новых энциклопедий.

Как известно, энциклопедии и энциклопедические словари существенно отличаются от словарей лингвистических. В работе Л.В. Щербы о типологии словарей вводится антитеза: словари энциклопедические, в которых рассматривается научное понятие, и словари общие (т. е. филологические словари), в которых приводится языковое значение слова или выражения. Имена собственные в обоих типах словарей представлены по-разному: если в общих словарях описывается понятие, которому соответствует конкретное имя собственное, то в энциклопедиях излагаются те сведения, которые не являются общеизвестными [1, с. 278]. Кроме того, в лингвистических словарях и энциклопедиях используются неодинаковые способы представления лексической единицы: «…если в лингвистических словарях слово описывается с точки зрения его языковых и речевых характеристик <…>, то словарная статья энциклопедии может включать самую различную информацию – прежде всего не лингвистическую, передаваемую в текстовой и изобразительной форме» [2, с. 59].

«Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона» издавался в Петербурге с 1980 по 1907 гг. Всего был издан 41 основной и 2 дополнительных тома (в другом издании 82 основных и 4 дополнительных полутома). Первые восемь полутомов вышли под редакцией И.Е. Андреевского, последующие выходили под редакцией К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского. Редакторами дополнительных томов выступили К.К. Арсеньев и В.Т. Шевяков. Будучи, и особенно это касается первых томов, по большей части адаптированным вариантом 13-го издания немецкой энциклопедии издательства «Брокгауз» "Conversation Lexikon", словарь все же создавался с ориентиром на отечественного читателя и, как следствие, статьи по темам, связанным с Россией, с самого начала выхода энциклопедии были полностью оригинальны, а после смены редакции, т. е. начиная с девятого полутома, объем оригинального материала значительно увеличился. Новая редакция ставила перед собой просвещенческую задачу, полагая, что отечественному читателю давно уже недоставало свода знаний, сопоставимого с лучшими образцами французского, британского и немецкого энциклопедизма. Как сказано в предисловии к первому дополнительному полутому, «русская публика, не располагающая специальными словарями, нуждается не столько в беглом взгляде на все области знания, сколько в более исчерпывающем их обозрении» [3]. В связи с этим особое внимание уделялось сведениям об истории и географии России, отечественных достижениях в области науки и культуры [4, с. 49].

Что касается «Британской энциклопедии», то она начала издаваться в Шотландии в 1768 г. под редакцией У. Смелли. Первое трехтомное издание, вдохновленное успехом «Французской энциклопедии», было компиляционным, однако последующие издания в значительной степени отличались от первого как по количеству томов, так и по объему оригинального материала, который постепенно увеличивался от издания к изданию. Среди наиболее известных авторов, сотрудничавших с «Британской энциклопедией» при создании 9-го издания, необходимо упомянуть зоолога Т. Гексли, физиков У. Томсона и Дж. Максвелла, социального антрополога Дж. Фрейзера, а также П.А. Кропоткина, написавшего

ряд статей о географии России. Вполне объяснимо то, что к началу публикации «Энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона» англоязычная энциклопедия уже успела заслужить репутацию авторитетного издания не только в Великобритании, но и во всем мире. Как следствие, её издатели ставили перед собой несколько иные, чем российские издатели, задачи, а именно: прежде всего, зафиксировать в своде знаний современное состояние наук и новейшие открытия [5].

Сопоставление российской и британской энциклопедий позволило выявить в текстах-персоналиях черты как сходства, так и различия.

Черты сходства. Во-первых, в обеих энциклопедиях заголовочное слово статьи-персоналии может быть представлено антропонимами индивидуальными, которые «выделяют личность из коллектива», и групповыми, которые «даются коллективам, выделяемым на основе тех или иных признаков» [6, с. 174]. К индивидуальным антропонимам относятся имена, прозвища, псевдонимы выдающихся политических (*Адлершипарре, Георг / Abulfazl*), религиозных деятелей (*Авраамий / Africanus, Julius*), а также деятелей культуры (*Акимов, И.А. / Agatharchus*) и науки (*Аленицын, В.Д. / Afzelius, Adam*), имена персонажей мифов, эпоса, произведений художественной литературы (*Аганиппа / Alcmene*). Групповые антропонимы в сопоставляемых энциклопедиях – это фамилии династий, дворянских родов, знаменитых семей (*Аббатуччи, Абрагамовичи, Аккольти, Аксаковы / Abbasides, Abencerrages, Almoravides, Amalteo*). В посвященных им статьях приводится информация о тех наиболее известных представителях династий и родов, сведения о которых не отражены в самостоятельных статьях. Приведем пример: *«Абашидзе – князья имеретинские, предок которых (Абеши) получил в VII веке от грузинского царя Арчила II населенные имения с титулом тавади, т. е. князя. В XVII и XVIII ст. князья Абашидзе известны как могущественные вассалы имеретинских царей, нередко воюющие и с ними. С 1701–1707 Георгий Абашидзе уже царствует в Имеретии»* [7, с. 12]. / *«AMATI, the name of a family of violin-makers who flourished at Cremona from about 1550 to 1692. According to Fetis, Andrea and Nicolo Amati, two brothers, were the first Italians who made violins. They were succeeded by Antonio and Geronimo, sons of Nicolo»* [5, с. 654] – ‘Амати – прославленное семейство скрипичных мастеров, работавших в Кремоне приблизительно с 1550 по 1692 гг. Если верить Фетису, братья Андреа и Николо были первыми итальянскими изготовителями скрипок. Их дело продолжили сыновья Николо-Антонио и Иероним’ (здесь и далее перевод наш – *Я. А.*).

Во-вторых, в обеих энциклопедиях для описания персоналий используются одни и те же типы энциклопедических статей (статьи-обзоры, статьи-справки, статьи-толкования, а также статьи-отсылки), причем больше всего статей-справок объемом от 20 до 500 слов. (Необходимо отметить, что статьи-обзоры и статьи-справки отличаются друг от друга главным образом объемом: статьи-толкования состоят только из дефиниции и, в случае заимствования слова, – этимологической справки, а статьи-отсылки адресуют к другой статье [8, с. 609]). Например: *«Абель, Карл Фридрих», «Александра Феодоровна, Императрица Всероссийская» / “Abbas I”, “Almagro, Diego de”*. К статьям-справкам наименьшего объема относятся, например, статьи *«Августинович (Ив.) – вице-инспектор корпуса лесничих. Издавал отчеты по исследованию и осушению болот в С-Петерб. и Новгородской губ. и писал по тем же вопросам в специальных журналах»* [7, с. 65]. / *«ALEXANDER JANNAEUS, king of the Jews, succeeded his brother Aristobulus in 104 B.c., and died in 79 B.c. His reign, which he commenced by putting to death one of his brothers* I в 104 г. до н.э. и умер в 79 г. до н.э. Его правление, начавшееся с казни одного *who claimed the throne, was disgraced by the cruelties that he perpetrated in order to keep himself in power»* [5, с. 486] – ‘Александр Яннай – иудейский царь, взошел на престол после своего брата Аристобула из братьев, претендовавших на трон, было омрачено многочисленными проявлениями жестокости, совершаемыми для удержания власти’.

В-третьих, имеются обзорные статьи, посвященные выдающимся личностям (*«Александр Невский» / “Alexander the Great”*) и характеризующиеся (по сравнению со статьями-справками) большим объемом и более подробным изложением материала. Отметим, что к наиболее крупным статьям «Энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона» относятся, например, *«Абелар, Петр», «Абердин, Джордж», «Аввакум Петрович», «Августин Аврелий», «Август, Кай Юлий Цезарь Октавиан», «Август, курфюрст саксонский», «Авраам», «Адамс, Джон Квинси», «Адам и Ева», «Адашев, Алексей Федорович», «Акоста, Уриель», «Аксаковы», «Аларкон-и-Мендоза, Хуан-Руис», «Александр Великий», «Александр Михайлович», «Александр I», «Александр II», «Александр III», «Алексей Михайлович»*. В «Британской энциклопедии» к таковым относятся, в частности, *“A Beckett, Thomas”, “Abelard, Peter”, “Abraham”, “Albert, Prince Consort of England”, “Albuquerque, Alphonso d’”, “Alford, Henry”, “Alfred the Great”, “Agassiz, Louis”, “Alexander”* (статья о шести Александрах, папах римских), *“Alford, Henry”, “Alfred, the Great”, “Alleyn, Edward”, “Ambrose, Saint”*.

В-четвертых, небольшая часть персоналий обеих энциклопедий представлена статьями-отсылками, лишь относящими данный объект к классу объектов, но не дающими дополнительной информации. Это, например, статьи *«Августин I – император мексиканский, см. Итурбид»* [7, с. 65]) / *«ADRIAN, Publius Aelius, Roman emperor. See Hadrian and Roman History»* [5, с. 165] – ‘Адриан, Публий Элий, римский император. См. “Hadrian” и Римская история’.

Как видно из последнего примера, персоналия может содержать ссылку не на одну, а на две и более статьи. Заметим, что такие ссылки применяются, в частности, в случаях, когда предполагается, что читатель не знает точного написания имени в данной энциклопедии (Adrian или Hadrian) или затрудняется определить, по какому из онимов (личному имени, родовому имени, фамилии, прозвищу) можно найти персоналию: *«Авентин (Иоганн) – баварский историк. См. Турмайр»* [7, с. 76]. / *«AMERIGO VESPUCCI. See Vespucci»* [5, с. 735]. ‘Америго Веспуччи. См. Веспуччи’, *«ALEXANDER SEVERUS, Roman emperor. See Severus»* [5, с. 486] – ‘Александр Север, римский император. См. Север’.

Необходимо также отметить, что внутритекстовые ссылки на другие статьи энциклопедии присутствуют в статьях любого типа, например: в статье-справке *«Аббот (Джордж)»* есть ссылка на статью об однофамильце – Чарльзе Абботе, лорде Кольчестера, а в статье-справке *“Ambrosius Aurelianus”* – ссылка на статью *“Stonehenge”*. Система ссылок позволяет читателю найти дополнительную информацию по интересующей теме, а также избежать повторения информации в связанных между собой статьях [9, с. 161].

В-пятых, в некоторых статьях обеих энциклопедий используются языковые средства, передающие текстовую модальность, т. е. «отношение автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю» [10, с. 59]: *«выдающийся английский астроном»* [7, с. 247] (статья *«Айри, Джордж Биддель»*), *«превосходный португальский поэт новейшего времени»* [7, с. 473] (статья *«Алмеида-Гаррет, Джоао Баптиста»*), *«лесть, расточаемая его личным достоинствам, вскружила ему голову и разожгла его честолюбие»* [7, с. 70] (статья *«Август II»*). / *«he showed an extraordinary quickness of apprehension»* [5, с. 34] – ‘он проявил необыкновенную способность к обучению’ (статья *“Abelard, Peter”*), *«Jeremy Taylor does not surpass him in brilliance of fancies, nor Thomas Fuller in wit»* [5, с. 143] – ‘Джереми Тэйлору недостает яркости его фантазии, а Томасу Фуллеру – его остроумия’) (статья *“Adams, Thomas”*), *«Alexander’s face was turned towards Egypt»* [5, с. 482] – ‘взор Александра был повернут теперь в сторону Египта’ (статья *“Alexander the Great”*). В «Британской энциклопедии» оценочность нередко присутствует в объемных статьях с указанием имени автора, причем «авторские» статьи-обзоры имеют отличное от большинства статей оформление – в них есть заголовок, первый абзац начинается с буквицы, причем список таких статей приводится в начале каждого тома. В русской энциклопедии модальные средства используются как в персонифицированных, так и в неперсонифицированных статьях-обзорах и статьях-справках.

В-шестых, в сопоставляемых энциклопедиях имеются статьи, объединяющие в себе информацию сразу о нескольких личностях, носивших одно имя или одну фамилию или связанных общим происхождением и/или титулом (*“Agis”/«Агис»* и *“Adrian”/«Адриан»*, посвященные, соответственно, четырем спартанским царям и шести папам римским), и это является распространенным приемом при создании энциклопедий.

Сопоставление текстов энциклопедий позволило также выявить ряд различий.

Во-первых, при отборе тех зарубежных деятелей, которые являются «героями» статей-персоналий в «Британнике» и российской энциклопедии, сказывается национальный фактор. Исследование отобранного материала позволило получить следующие данные: в «Энциклопедическом словаре» имеется 57 статей, посвященных деятелям Германии, 56 статей – российским деятелям, 36 статей – французским, 29 статей – английским, 25 статей – итальянским, по 17 статей – испанским и древнеримским, 16 статей – арабским, 7 статей – древнегреческим, 5 – иудейским. Что касается «Британской энциклопедии», то в ней основное внимание уделяется британским (то есть английским, шотландским, ирландским) историческим личностям. Здесь 70 статей-персоналий посвящены британским деятелям, 47 статей – итальянским, 32 статьи – немецким, 29 статей – древнегреческим, 19 статей – французским, 18 статей – древнеримским, 17 статей – испанским, 15 статей – арабским. В первом томе «Британники» лишь 3 статьи посвящены российским деятелям – Александру I, Александру Невскому, А.Н. Афанасьеву.

Во-вторых, если в российской энциклопедии 33 статьи посвящены правителям, 77 статей – ученым, врачам и философам, 81 статья – деятелям культуры, 67 статей – государственным деятелям, 50 статей – религиозным деятелям, то в «Британнике» правителям посвящены 48 статей-персоналий, ученым, врачам и философам – 99 статей, деятелям культуры – 71 статья, государственным деятелям – 45 статей, религиозным деятелям – 65 статей.

В-третьих, материалы, посвященные одному и тому же лицу, могут быть представлены статьями разного типа и разного объема. Так, князю Александру Невскому в «Энциклопедическом словаре» посвящен обзор, объемом 1225 слов, а в «Британской энциклопедии» – статья-справка, объемом 366 слов, в то время как статья об английском генерале сэре Ральфе Аберкромби насчитывает в «Британнике» 1066 слов, а в российской энциклопедии лишь 382 слова. Это показывает большую или меньшую значимость деятеля, которому посвящена персоналия, для составителей той и другой энциклопедий.

Итак, проведенное исследование позволило выявить ряд черт сходства и различия в представлении персоналий в российской и британской энциклопедиях конца XIX – начала XX века, причем оказалось, что черт сходства больше, чем различий.

Основные черты сходства заключаются в следующем: заголовочное слово статьи-персоналии представлено как индивидуальными, так и групповыми

антропонимами; имеются статьи, объединяющие в себе информацию сразу о нескольких личностях, носивших одно имя или фамилию; для описания персоналий использованы одни и те же типы энциклопедических статей, причем выбор типа статьи может осуществляться по критерию значимости «героя» персоналии для составителей; используется отсылочный способ подачи информации; статьи-обзоры иногда персонифицированы; тексты персоналий могут иметь оценочную модальность. Различие энциклопедий проявляется как в отборе виднейших исторических и современных деятелей стран и народов мира для составления их персоналий, так и в объеме русских и английских статей, им посвященных.

Сходство персоналий обусловлено общими для России и Великобритании традициями в создании сводов знаний, поскольку и российские, и британские составители энциклопедий ориентировались на опыт западноевропейского энциклопедизма XVIII–XIX веков. Различия обусловлены в основном национально-ориентированным представлением контента обеих энциклопедий.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Баранов А.Н. *Введение в прикладную лингвистику:* учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
3. Предисловие от редакции. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург, 1905; Доп. Т. I.
4. Кауфман И.М. Русские энциклопедии: Общие энциклопедии. *Библиография и краткие очерки*. Москва: Министерство культуры РСФСР, 1960; Выпуск 1.
5. *Encyclopaedia Britannica. 9th Edition.* National Library of Scotland. Available at: https://digital.nls.uk/encyclopaedia-britannica/archive/190218840
6. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного.* Москва: Наука, 1973.
7. *Энциклопедический словарь: репринтное воспроизведение издания Ф.А. Брокгауз – И.А. Ефрон, 1890 г.* Ярославль: Терра, 1990; Т. 1: А – Алтай.
8. Гудовщикова И.В., Терехов И.М. Энциклопедия. *Книговедение: энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1982: 609–611.
9. Шмушкис Ю.Е. *Советские энциклопедии. Очерки истории. Вопросы методики.* Москва: Советская энциклопедия, 1975.
10. Валгина Н.С. *Теория текста:* учебное пособие. Москва: Логос, 2003.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku:* uchebnoe posobie. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
3. Predislovie ot redakcii. *`Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*. Sankt-Peterburg, 1905; Dop. T. I.
4. Kaufman I.M. Russkie `enciklopedii: Obschie `enciklopedii. *Bibliografiya i kratkie ocherki*. Moskva: Ministerstvo kul'tury RSFSR, 1960; Vypusk 1.
5. *Encyclopaedia Britannica. 9th Edition.* National Library of Scotland. Available at: https://digital.nls.uk/encyclopaedia-britannica/archive/190218840
6. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo.* Moskva: Nauka, 1973.
7. *`Enciklopedicheskij slovar': reprintnoe vosproizvedenie izdaniya F.A. Brokgauz – I.A. Efron, 1890 g.* Yaroslavl': Terra, 1990; T. 1: A – Altaj.
8. Gudovschikova I.V., Terehov I.M. `Enciklopediya. *Knigovedenie: `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1982: 609-611.
9. Shmushkis Yu.E. *Sovetskie `enciklopedii. Ocherki istorii. Voprosy metodiki.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1975.
10. Valgina N.S. *Teoriya teksta:* uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.05.24

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-371-373

Akhmatova F.Kh., *senior teacher, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF POLYSEMIC WORDS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The article examines polysemy of words in the Karachay-Balkar language. Turkic languages, which include the Karachay-Balkar language, are rich in their vocabulary and variety of word meanings. Words basically represent an entity, concept or action, and over time its meaning can expand and take on different meanings. A word becomes polysemic under the influence of historical, social events and individual characteristics of the ethnic group. Linguistic means convey thoughts, concepts and feelings to the addressee with the subtleties of the meaning of the word. The polysemy of words in a language is of great importance in this phenomenon. Most words in the Karachay-Balkar language are polysemic. Native speakers use existing words in speech based on the connection between concepts, without calling them new words. Polysemy relieves speakers from the need to memorize a huge number of concepts. One word expresses many meanings through different combinations, in which case the principle of linguistic economy is observed. Polysemy arose from the recognition of the unknown and the connection between objects and phenomena during the development of society.

Key words: **polysemy, phenomenon, deliver, necessity, complex, simple, Karachay-Balkar language**

Ф.Х. Ахматова, *ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема многозначности слов в карачаево-балкарском языке. Тюркские языки, куда относится карачаево-балкарский язык, богат по своему словарному составу и значению слов. Слова в основном представляют собой сущность, концепцию или действие, со временем его значение может расширяться и приобретать разные значения. Слово стало многозначным под влиянием исторических, социальных событий и индивидуальных особенностей этноса. Языковые средства передают адресату мысли, понятия и чувства с тонкостями значения слова. Многозначность слов в языке в этом явлении имеет большое значение. Большинство слов в карачаево-балкарском языке являются многозначными. Носители языка используют в речи существующие слова, исходя из связи между понятиями, не называя их новыми словами. Многозначность избавляет говорящих на каждом языке от необходимости запоминания огромного количество понятий. Одно слово выражает множество значений посредством разных комбинаций, в таком случае соблюдается и принцип языковой экономии. Полисемия возникла из признания неизведанного и связи между предметами и явлениями в ходе развития общества.

Ключевые слова: **полисемия, явление, избавлять, необходимость, сложный, простой, карачаево-балкарский язык, группа**

Тюркские языки являются богатыми по своему словарному составу и значению лексем. Они могут передать слушателю мысли, понятия и чувства, отражая тонкости значения. Большинство слов, например, в карачаево-балкарском языке являются многозначными. С древних времен народы, говорящие на этом языке, старались называть новые понятия, используя в речи существующие слова, исходя из связи между понятиями, не называя их новыми словами. Если для новых понятий использовать отдельные слова, то количество слов в языке увеличится во много раз, и удержать в памяти такой объём создаст определенные трудности. В результате язык станет мало употребляемым и непригодным для использования.

Языковое богатство включает более ста тысяч слов. Если умножить на количество приведенных в нем значений, в языке появится более миллиона слов. Многозначность избавляет людей, говорящих на каждом языке, от необходимости запоминания более миллиона слов [1].

В любом языке одним словом пытаются выразить множество значений посредством разных комбинаций. В результате существующим в языке словам придается новое значение, принцип экономии и общности в языке создает явление многозначности [2].

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме многозначности слов, так как с развитием общества обогащается язык этноса посредством придания новых значений ранее существующим словам. Актуальность рассматриваемой темы заключается в выявлении общих тенденций возникновения новых значений у слов и определении их места в системе языка.

Целью и объектом нашего исследования стал анализ лексико-семантических простых многозначных слов и сложных выражений и определение их роли и места в языке.

Реализация цели статьи позволила выделить следующие основные задачи:

– определить понятие многозначного слова и его место в карачаево-балкарском языке;

– выделить основные формы и типы многозначных слов;

– провести лексико-семантический анализ группы многозначных слов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ней раскрываются аспекты функционирования многозначных слов в речи и определяются лексико-семантические особенности их употребления.

Теоретическая значимость статьи заключается в обобщении предшествующих работ, касающихся проблемы полисемии в лексикологии карачаево-балкарского языка. Для определения типов и форм многозначного слова использовались следующие научные методы:

– метод словарного анализа;

– контекстуальный анализ.

Практическая значимость работы заключается в том, что открытые во время изучения данной проблемы факты могут быть использованы на курсах лексикологии тюркских языков.

Явление полисемии в языке привлекало внимание учёных с очень давних времен. По данным исследований по названной проблеме, оно изучалось с точки зрения философии и методологии [3]. Над этим вопросом задумывались китайские и индийские учёные, занимались им в начале нашей эры и греки. Обратил на это внимание и великий лексикограф М. Кошгари, который считал, что каждое лексическое значение многозначного слова является отдельным словом [4].

Осмысленность – явление, возникшее в процессе исторического развития языка. Многозначность слова возникла из признания неизведанного и связи между предметами и явлениями в ходе развития общества.

Итак, следует понимать, что многозначность слова – явление, встречающееся в любом языке. Но их форма и смысловые аспекты не схожи даже в родственных языках. Потому что реальность такова, что, хотя вещи и явления, происходящие в жизни, являются общими и одинаковыми для всех людей, их представление в языковой форме в разных языках различно [5].

Например, слово ‘*этеж*’ в карачаево-балкарском языке по признаку сходства:

1) нижняя часть одежды (чепгенни *этеги*);

2) однотонная юбка – бир бетли *этеж*;

3) нижняя сторона, нижняя часть различных природных явлений, таких как горы и реки (къаяны, сууну *этеги*);

4) выражение ‘*этеж*’ также имеет переносное значение. О том, кто воспитан матерью, обладающим мягким, безвольным характером, говорят так: «*Этежни* тюбюнде есген» (букв.: ‘воспитан под подолом’).

Эти значения в русском языке передаются разными словами: ‘подол платья’; ‘однотонная юбка’; ‘предгорья – подножие горы’ [6].

Исследовательская работа тюрколога Махмуда аль-Кашгари «Девону луг’отит турк» является важным источником для изучения тонкостей значения слов в языкознании тюркских языков. Книга Махмуда аль-Кашгари – это энциклопедия, которая содержит в себе собрание и обобщение богатого лингвистического, исторического, этнографического и культурного материала. Кроме того, она является памятником тюркоязычным народам, увековечившим нравственные ценности и правила поведения, мировосприятие, характерное тюркам XI века [7].

М. Миртоджиев, ученый-тюрколог, дает свое описание древней исследовательской науке. Он пишет, что в работе каждый вид слов впервые подведен под правило на основании очень богатых фактов. Уже в это время исследователь выявил особенности значения слов, определившиеся гораздо позже. Одним из таких нововведений является то, что он показывает, что новые слова могут быть созданы путем добавления к словам новых значений. Махмуда аль-Кашгари продемонстрировал, что новое слово создавалось в языке не только путем добавления одиночных аффиксов, соединения слов между собой, но и многими другими способами. Одним из них был метод наложения нового смысла на слова [8].

Языковое явление, когда слова имеют более одного значения, называется многозначностью. Смысловые отношения внутри многозначных лексем типичны, обратимы, сходны [9].

Например, слово *урлукъ* в карачаево-балкарском языке употребляется в значении ‘*семя*’:

1. Семя чего-либо; оно также называет ‘посеянное *семя*’.

Джаз башында ол *урлукъ* салды. Он посеял семя (зерно) в начале весны.

2. Подобным образом называют родственников бир тукъумну *урлугъу*.

В работе дается сравнение многозначным лексемам, имеющим сходство по смыслу. Группа людей, произошедшая от одного предка, подобна друг другу, так же, как число семян, образующихся от одного растения после разбрасывания по земле. Вначале это слово использовалось для выражения двух значений, но с течением времени нюансы в различии значений увеличились. В «Толковом словаре карачаево-балкарского языка» даны следующие значений этого слова [10]:

1. Зерно растения, состоящее из плода, питательных веществ и оболочки; крупы, яйца. Салынгъан *урлукь* чыгъады. Посеянные семена всходят.

2. Половая клетка животных, насекомых; яйцо. Къурт, къамыжакъ миллион *гаккы* (*урлукъ*) саладыла, къурумазгъа. И насекомое откладывает миллионы яиц, чтобы не исчезнуть.

3. Яйцо бабочки тутового шелкопряда, *семя* червя. Кёбелекени *гаккысы,* къуртну *урлугъуду*.

4. (По биологии). Жидкость, вырабатываемая мужскими половыми железами, состоящая из половых клеток.

5. *Урлукъ* имеет также переносное значение. Сизни *урлугъугъуз* джетген джер – къайгъы. Не сейте *семена* заговора!

В структуре многозначной лексемы выделяют два основных типа связи значений: по сходству и по родству. Передача смысла на основе сравнений происходит посредством метафор и сравнений. В книге М. Хакимовой «Семасиология» представлены некоторые схемы связей, основанные на метафорическом сходстве. Например, связь, основанная на сходстве значений, места, символов. Ниже приводится объяснение некоторых из них [11]:

Связь, основанная на сходстве значений: слово-ауз – ‘рот’.

1. Рот человека и животного, вороний клюв (къаргъаны *ауузу*). Поговорка звучит так: Бюреуню мюлкюне *ауузунгу* ачма! – ‘Не зарься на чужое имущество!’ *Ауузунъа* джылан къозласын! – ‘Типун тебе на язык’.

2. Устье руки (суу *ауз*).

3. Охапка сена определенного количества. Сенек *ауз* бичен. – *досл.:* ‘Стопка сена, подхватываемая вилами за один раз’.

4. *Ауз* также употребляется в словосочетаниях для передачи понятия – держать язык за зубами – *Ауузун* тыяргъа, или ротозей – *ауузачыкь* (Кошгари, 2017, с. 45).

До нас дошло первое значение слова *мюйюш*, теперь оно употребляется не только для выражения математического понятия *угол*:

1. Место – окраина страны, земли.

2. Жилище – *мюйюш.*

3. Бездомный – *мюйюшсюз.*

4. Образное понятие слова бездельничать – *Мюйюшлени* санаб айланган!

Это слово употребляется и по отношению к людям, которые не занимаются никаким делом (Кошгари, 2017, с. 64).

Между значениями в слове *мангъылай* существует формальная связь.

1. Лоб – *мангъылай*.

2. Фасад дома – юйню *мангъылайы*. (Кошгари, 2017, с. 44).

В этом случае верхняя, фасадная часть дома уподобляется лбу.

Связь на основе сходства характеров.

1. *Шыбла* – молния.

2. *Шыблача* – как молния, быстро, молниеносно.

3. *Шыблача* отча – как огонь молнии.

4. *Шыбла* – жестокий, злой – (перенос.) *Шыбл*а халиси болгъан адам.

5. *Шыбла* – проворный, деловой.

7. *Шыблабет* – человек с неприятным, злым лицом.

Значение приведенных слов связано по сходству, а значение по родству. Передача имени одного предмета другому на основе взаимоотношения называется метонимией.

Предмет и субъект, образованный от этого предмета.

1. *Шыбла ургъанча.*

2. *Кюн биширеди*.

3. *Джагъур джаууб, джерни юсюн тазалады.*

4. *Туз къуйулгъан гыбыт. Кибик* (букв.: ‘как бурдюк, наполненный солью’) – ‘как бурдюк соли’.

5. *Аны бети эски чабыргъа ушай эди* (букв.: ‘его лицо было похоже на старые чувяки’ (калоши) – ‘лицо, как старые чувяки’ и др.

Еще в XI веке тюркские народы выражали разные понятия путем передачи смысла, основанного на сходстве и связи значений слов.

Что означает полисемия в словах?

Слово – это наименьшая значимая часть языка, обеспечивающая понимание между людьми. Слова в основном представляют собой сущность, концепцию или действие; со временем их значения могут расширяться и приобретать разную семантику, с течением времени так либо иная лексема становится многозначной под влиянием исторических, социальных событий и индивидуальных особенностей.

Различные значения, которые приобретают слова в языке постепенно (в результате изменения, расширения значения или метафоризации) называются полисемией. Расширение смысловой базы и создание многозначности происходит различными способами.

Лексическая полисемия (греч. поли – ‘много’ + семема – ‘знак’) представляет собой лексему, имеющую несколько значений. Например, семантическая структура лексемы *соль – ‘туз’* имеет следующие лексические значения:

1) химические соединения, образующиеся в результате замены водорода в кислоте металлом (химический элементни, туз аты бла Менделеев атагъанды);

2) вид химического соединения, употребляемого в пищу (ашагъан ашыынга туз атмай ашаялмайса);

3) чья-то еда, данная другому человеку, съеденная или выпитая (туз дамын берген, ашагъан);

4) выжать соль из камня – ташны тузун сыгъып (переходный: логический смысл, значение).

Лексическая полисемия, как правило, опирается на наличие содержательной связи между лексическими значениями в семантической структуре одной лексемы, что отличается от лексической омонимии. Возникновение лексической многозначности определяется закономерностью развития значения. Лексическая

полисемия – явление многогранное и сложное. Развитие лексического значения почти каждого слова требует конкретного, индивидуального подхода. Поэтому очень сложно определить и систематизировать лексические значения. Общие мнения о многозначности слова обычно служат лишь для создания представления о развитии лексического значения слова.

В статье анализируются многозначные слова, которые делятся на два типа по способности или неспособности выполнять функцию другой группы лексических значений [12].

1. Простые многозначные слова, например, *джан*:

а) физическое существование кого-либо (жизнь): *Бу дунияда, хар къымылдагъан инсанны* джаны *барды*;

б) душа человека (адамны джаны): Аны *иннети (джаны*) тазады, хар биримиз ючюн да джанын берликди;

в) дух (джанын берди – испускать дух): Джаралы болгъан ехтемле, инджилиб *джанларын* бердиле;

в) ласкательное обращение (джаным): *Джаным,* балам этме былай, атаны, ананы айтханларын этген борчду!

г) на душу населения (джан башына): Бизни къралда бир *джанга* он минг квадрат километр джер джетеди;

д) сторона, бок (пространственное значение – юйню джаны): Юйюню онг *джаны* бек джыпыды.

2. Простые многозначные слова, теряющие многозначность в сложном слове.

а) *джюзбармакъ* – (сочетание числит. *джюз* и сущ. *бармакъ,* дословно: «стопалый») способный, знающий много ремесел;

б) *къушджетер* – (сочетание сущ. *къуш* и причастия глагола *джетер*, дословно: «способный прилететь, как орел») быстрый, смелый, деловой;

в) *чюйбаш* – (сочетание сущ. *чюй* и сущ. *бащ,* дословно: 'гвоздеголовый') высокомерный;

г) *кюнтиймез* – изнеженный (о женском поле) (сочетание сущ. *кюн* и гл. *тий+мез,* дословно можно заменить антонимом «тенелюбивый»);

д) *суубармакъ* – скупой (сочетание сущ. *суу* 'вода' и сущ. *бармакъ* 'палец').

Лексические значения многозначных слов относятся лишь к группе слов. К ним относятся все многозначные слова существительного группы *джан* карачаево-балкарского языка. То есть лексические значения слов, принадлежащих к группе существительного, не выполняют функции других групп. Если интерпретировать эту идею с точки зрения многозначной структуры существительного, ее нетрудно понять. Поскольку слова, принадлежащие к этой группе, обычно имеют в тюркских языках свою форму, они не принимают формы других групп и не выполняют их функции. Следует отметить, что это существительное не имеет какой-либо зависимой формы.

Слова, принадлежащие к суффиксальной группе, выполняют в речи задачу группы прилагательных. Производные значения также характерны для группы прилагательных, поскольку это многозначные слова, и они наблюдаются только в полифункциональном состоянии. Среди слов семейства *джюз* можно встретить простые многозначные слова и сложные многозначные слова

Сложные слова определяются в зависимости от определяющих признаков компонентов сложного слова. Обычно первый компонент сложного слова определяет второй или наоборот, т. е. второй компонент определяет первый, придаточные слова меняются местами (балдраджюз, бешбармакъ, Акътамакъ, Бештау, Кёкала).

По мере замены компонентов слов меняются и ударения. Компоненты этого типа сложных слов могут состоять из числительных или прилагательных, например, *Бештау, Акьтамакъ, сарышинли* и так далее.

Результаты исследования подводят к выводу о том, что многозначные слова занимают значительный пласт в языковой системе карачаево-балкарского языка. Понимание значений многозначных слов и правильное их использование в речевом процессе делает речь эффективной и выразительной, однако они требуют более тщательного изучения, так как процессы, происходящие в языке, непроизвольно приводят к появлению новых значений слов, и в связи с этим появляется необходимость определения их места в языке.

Анализ многозначных слов в карачаево-балкарском языке, наряду с изучением их смысловых сторон, показывает, как этнос сравнивает и воспринимает предметы, реальность, символы, действия и ситуации. В статье обосновывается положение, касающееся того, что многозначные слова делятся на два типа по способности или неспособности выполнять функцию другой группы лексических значений. Полисемия обогащает язык новыми значениями посредством уже существующих выражений, иногда исключая появления неологизмов.

Библиографический список

1. Гузеев Ж.М. *Семантическая разработка слова в толковых словарях тюркских языков*. Нальчик: Издательство Эльбрус, 2001.
2. Кузнецова Э.В. О структуре слова. *Исследования по семантике*. Уфа, 1983.
3. Курилович Е.Р. Деривация лексическая и деривация синтаксическая. *Очерки по лингвистике*. Москва: ВУЗ: МГГУ, 1962.
4. Курилович Е.Р. Заметки о значении слов. *Вопросы языкознания*. 1955; № 3.
5. Лепшокова С.М. Язык как носитель национальной культуры. *Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения*). Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020.
6. Лепшокова С.М. Сверхфразовое единство как самостоятельная единица языка. *Клычевские чтения:* материалы научно-практической конференции с международным участием. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020.
7. Махмуд аль-Кашгари *Диван лугати ат тюрк*. Самарканд: Ургенч, 2002.
8. Миртоджиев М., Махмудов Н. *Язык и культура*. Ташкент, 1992.
9. Прохорова В.Н. *Полисемия и лексико-семантический способ словообразования в современном русском языке*. Москва: Издательство МГУ, 1980.
10. *Толковый словарь карачаево-балкарского языка = Къарачай-малкъар тилни ангылатма сезлюгю:* в 3 т. Нальчик: «Эль-Фа» БАСМА АРА, 2002.
11. Хакимова Г.А. *Семисология. Библиотечное дело*. Ташкент, 2008.
12. Юлдашев А.А. *Принципы составления тюркско-русских словарей*. Москва: Наука, 1972.

References

1. Guzeev Zh.M. *Semanticheskaya razrabotka slova v tolkovyh slovaryah tyurkskih yazykov*. Nal'chik: Izdatel'stvo `El'brus, 2001.
2. Kuznecova `E.V. O strukture slova. *Issledovaniya po semantike*. Ufa, 1983.
3. Kurilovich E.R. Derivaciya leksicheskaya i derivaciya sintaksicheskaya. *Ocherki po lingvistike*. Moskva: VUZ: MGGU, 1962.
4. Kurilovich E.R. Zametki o znachenii slov. *Voprosy yazykoznaniya*. 1955; № 3.
5. Lepshokova S.M. Yazyk kak nositel' nacional'noj kul'tury. *Russkij yazyk i literatura v polilingval'nom mire: voprosy izucheniya i prepodavaniya (XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya*). Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet im. U.D. Alieva, 2020.
6. Lepshokova S.M. Sverhfrazovoe edinstvo kak samostoyatel'naya edinica yazyka. *Klychevskie chteniya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet im. U.D. Alieva, 2020.
7. Mahmud al'-Kashgari *Divan lugati at tyurk*. Samarkand: Urgench, 2002.
8. Mirtodzhiev M., Mahmudov N. *Yazyk i kul'tura*. Tashkent, 1992.
9. Prohorova V.N. *Polisemiya i leksiko-semanticheskij sposob slovoobrazovaniya v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980.
10. *Tolkovyj slovar' karachaevo-balkarskogo yazyka = K`arachaj-malk`ar tilni angylatma sezlyugyu:* v 3 t. Nal'chik: "`El'-Fa" BASMA ARA, 2002.
11. Hakimova G.A. *Semisologiya. Bibliotechnoe delo*. Tashkent, 2008.
12. Yuldashev A.A. *Principy sostavleniya tyurksko-russkih slovarej*. Moskva: Nauka, 1972.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 81'23

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-373-375

***Bolotskaya M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
***Akimova E.S.**, student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: elizaveta.ak777@mail.ru*

COMPARISON AS A MEANS OF FORMATION SUBJECTIVE MODALITY IN THE TEXT OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT". The main semantic varieties of comparative constructions functioning in the text of the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky are considered. It is revealed that the most frequent are comparisons with nominations associated with the names of a person by social status, type of activity, age, gender, etc. It is noted that among the identified semantic groups, comparisons with a person occupy a special place in the formation of subjective modality, being in a certain physical or mental state: in order for the reader to be able to fully understand the hero of the work, the course of his thoughts, and subsequently his actions, F.M. Dostoevsky uses common comparisons that can more clearly reveal the motives of the actions and the state of the hero, as well as stable comparisons that are close to epithets*: like mad, like*

furious, like drunk, like insane, like crazy, like dead. The semantic, expressive potential of comparisons with inanimate natural phenomena, aimed in the text of a work of art at characterizing characters and actions, an accurate, detailed description of the feelings and psychological state of the characters, is noted.

Key words: **comparison, semantics, subjective modality, F. M. Dostoevsky**

***М.П. Болотская**, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
***Е.С. Акимова**, студентка, Пензенский государственный университет, E-mail: elizaveta.ak777@mail.ru*

СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Рассмотрены семантические особенности сравнений, функционирующих в тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Выявлено, что наиболее частотными являются сравнения, связанные с наименованиями человека по социальному положению, роду занятий, возрасту, полу и пр. Отмечено, что среди выделенных семантических групп особое место в формировании субъективной модальности занимают сравнения с человеком в определённом физическом или душевном состоянии; они позволяют читателю в полной мере понять героя произведения, ход его рассуждений, а впоследствии и действий, почувствовать чудовищность совершённого преступления. Сравнения «как пьяный», «как мёртвый», «как бешеный», «как помешанный», «как безумный», «как сумасшедший» являются яркими изобразительно-выразительными средствами, обладают эмоционально-экспрессивной окраской, приближающей их к эпитетам. Отмечен семантический, экспрессивный потенциал сравнений с явлениями неживой природы, направленных в тексте художественного произведения на характеристику персонажей и действий, точное, детальное описание чувств и психологического состояния героев.

Ключевые слова: **сравнение, семантика, субъективная модальность, Ф.М. Достоевский**

Повышенный интерес учёных к проблеме образа автора как категории подтекста, пронизывающей всю ткань художественного произведения, связанной с ней субъективной модальности, охватывающей разноаспектные способы квалификации сообщаемого, и недостаточная изученность их свидетельствуют об актуальности данной темы.

Тема исследования предполагает постановку следующей цели: проанализировать сравнительные конструкции, актуализирующие субъективную модальность в тексте романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского.

В соответствии с поставленной целью обозначим задачи исследования: выделить сравнительные конструкции, функционирующие в художественном тексте; определить семантические особенности их; установить, с помощью каких сравнений авторское присутствие выражено максимально полно.

Научная новизна проявляется, прежде всего, в том, что сравнения рассмотрены как важнейший элемент речевой организации текста; участвуя в характеристике изображаемого, давая ему оценку, образуют так называемый подтекст, второй смысловой план произведения.

Теоретическая значимость заключается в подходе к исследуемым языковым единицам как стилеобразующим, несущим особую смысловую нагрузку, участвующим в формировании филологической категории «образ автора». Практическая значимость состоит в том, что выводы проведённого исследования можно использовать и при изучении языковых особенностей повествовательной манеры в романе Ф.М. Достоевского, и при обозначении средств выражения модальности в языке.

В январе 1876 г. Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя» оставляет размышления о будущем: «Я не хочу мыслить и жить иначе, как с верой, что все наши девяносто миллионов русских (или там сколько их тогда народится) будут все, когда-нибудь, образованны, очеловечены и счастливы» [1]. Эту веру в человека пронёс писатель, несмотря на нищету, бесправие, крайнюю противоречивость общественного устройства России середины XIX в., когда рождается вопрос, кто есть человек, «тварь дрожащая» или «право имеющий», в решении которого можно переступить через законы человечности.

«Создавая воображаемый мир, художник слова не может быть беспристрастен к этому миру. Представляя его как реальный, он в зависимости от метода художественной изобразительности либо прямо, либо косвенно выражает своё отношение к изображаемому» [2]. С образом автора как категорией подтекста [3] тесно связана категория субъективной модальности, проявляющаяся через характеристику персонажей, сентенции писателя, распределение отрезков текста, актуализацию отдельных частей текста и пр. [2, с. 121]. В основе субъективной модальности находится понятие оценки, включающее «не только логическую квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной реакции». Такая оценка часто передаётся с помощью сравнения, в основе которого находится уподобление по какому-либо общему признаку [4, с. 153; 5]. Выполняя субъективно-познавательную, описательно-изобразительную, оценочно-характеристическую функции, а также функцию конкретизации [6; 7], сравнения участвуют в формировании субъективной модальности.

В тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» сравнения, являясь ярким стилистическим средством, часто выражают авторскую модальность, раскрывая характер и внутренний мир персонажей [8; 9; 10]. В связи с этим интересно исследовать семантические особенности используемых в тексте сравнений.

Сравнения, функционирующие в художественном тексте Ф.М. Достоевского, можно разделить с точки зрения семантики на четыре группы.

1. Сравнения, связанные с номинациями людей. В указанной группе можно выделить несколько подгрупп.

1) Сравнения, в основе которых лежит указание на человека, занимающегося тем или иным видом деятельности, связанного с определённой профессией. Так, например, о Раскольникове было сказано, что он «не совсем похож на обыкновенного убийцу, разбойника и грабителя, но что тут что-то другое» [1]. Действительно, Раскольников – бывший студент юридического факультета; на себе испытывает тяжесть нищеты, страданий. Он бросает университет, так как тех денег, которые высылает ему мать, не хватает, чтобы свести концы с концами, грошовые уроки тоже не могут изменить его бедственного положения («Я бедный и больной студент, удручённый (он так и сказал: «удручённый») бедностью» [1]). Он разрабатывает теорию, которую излагает в статье незадолго до убийства. Разговор в трактире о старухе-процентщице, как ему кажется, подтверждает его теорию – Раскольников совершает преступление.

2) Сравнения с людьми определённого возраста или пола (с ребёнком, с девочкой, с бабой и др.). Самыми частотными здесь являются сравнения с ребёнком: в тексте романа писатель сравнивает с ребёнком Лизавету и Соню. Названное сравнение передаёт невероятный испуг Лизаветы, весь её ужас, подчёркивает её беззащитность, а стало быть, беспредельную преступность происходящего. Лишив жизни старуху-процентщицу во имя обездоленных, он губит одну из них – одно преступление тянет за собой другое; бесчеловечность в частном случае ведёт к бесчеловечности глобального характера.

В девяти случаях сравнение с ребёнком относится к Соне Мармеладовой, которая отличается послушностью, покорностью и жертвенностью. Именно Соня разделит горькую долю Раскольникова, станет подлинным носителем веры.

3) С персонажами, о которых упоминается в самом произведении, в этом случае сравнения выражены либо именами собственными, либо личными местоимениями. В данной подгруппе частотны сравнения, выраженные личным местоимением 1-го лица единственного числа, указывающие, что сравнение осуществляется с человеком говорящим. Так, Свидригайлов не раз использует сравнения с собой, указывая, что и другие обладают такими же отрицательными качествами, например, сладострастием, скверностью, пустотой и пр. При этом обычно наблюдается негативная характеристика собственного «я».

Ключевое значение имеет сравнение самого Раскольникова с Наполеоном, которое в результате больше всего и угнетает его: Раскольников признаётся сначала себе самому, а потом и Соне, что в действительности убил старуху и её сестру не из-за денег («…если б только я зарезал из того, что голоден был… то я бы теперь… счастлив был!») [1], а потому, что хотел «Наполеоном сделаться». Он совершает преступление сознательно, ему хочется не столько тысячи жизней спасти, не столько помочь матери и сестре, сколько проверить разработанную теорию, согласно которой «прав тот, кто силён», что неизбежно ведёт к представлению об относительности добра и зла, а потому толкает на преступление. Наполеоном Раскольников стать не смог – совершив убийство, пришёл к мысли, что он – именно «тварь дрожащая», а не Наполеон: «Я себя убил, а не старушонку» [1]. Рождённое античеловеческой идеей желание быть похожим на Наполеона губит его.

Преступнику Раскольникову противопоставлен преступник Свидригайлов, который сравнивает Раскольникова с Шиллером-идеалистом. Именно Свидригайлов, являющийся как бы тенью Раскольникова, «добивает» теорию Раскольникова. Свидригайлов, в прошлом помещик, теперь хочет быть хоть кем-нибудь: «фотографом, уланом, журналистом», хотя в действительности уже развратник, убийца. В отличие от Раскольникова, он не задумывается ни над законами, ни над сутью бытия. Для Свидригайлова существует только его воля: хочет жить «по своей воле», наблюдает, выслеживает, преследует. Свидригайлов-убийца издевается над Раскольниковым истерзанным страданиями, непоследовательным, называя его Шиллером; указывает, что в теории Раскольникова «ошибочка небольшая вышла». Однако теория самого Свидригайлова терпит крах: его преследуют кошмары, жизнь его кончается самоубийством.

4) Сравнения с душевным состоянием. Отметим здесь, прежде всего, сравнение с припадком. Внезапный приступ страшного волнения и бессилия одновременно испытывает Соня Мармеладова, когда видит, что Раскольников пытается скрыться от наказания. Мысль об очищении через страдание Соня понимает как

никто другой. Не менее сильное проявление беспокойства выдаёт лицо Раскольникова («как бы после какого-то припадка» [1]) после разговора об убийстве. Наконец, ужасное потрясение переживает Лида Мармеладова, когда узнаёт о том, что отец попал под лошадь. В романе отчётливо звучит мысль о том, что человек очищается «через страдание».

5) С различными действиями человека. Наибольший интерес вызвали сравнения, которые описывают состояние Раскольникова после убийства старухи-процентщицы: «…он точно окостенел, …это точно во сне, когда снится, что догоняют, близко, убить хотят, а сам точно прирос к месту и руками пошевелить нельзя» [1]. Все функционирующие в этом предложении сравнения указывают на ужас, нелепость совершённого.

Сравнения с физическим и душевным состоянием позволяют читателю почувствовать чудовищность совершённого преступления. Сравнения «как пьяный», «как мёртвый», «как бешеный», «как помешанный», «как безумный», «как сумасшедший» являются яркими изобразительно-выразительными средствами, обладают эмоционально-экспрессивной окраской, приближающей их к эпитетам: «Но он стоял как мёртвый; невыносимое внезапное сознание ударило в него как громом» [1]; «Чрез минуту, как безумная, не помня себя, выбежала она на канаву и побежала по направлению к – мосту» [1] и др.

2. Сравнения с предметами живой природы (с животными и растениями).

Среди сравнений с животными, с млекопитающими (с конём, с курицей, собакой и др.), с паразитами (с вошью), с ракообразными и паукообразными, довольно много сравнений, относящихся к Раскольникову. Сосредоточенный на вопросе «по какому праву?», ищущий выхода, он озлобляется, отгораживается от людей, уходит в себя, «как черепаха в свою скорлупу», «как паук к себе в угол».

Дважды встретилось сравнение с кошкой: пытался «проскользнуть как-нибудь кошкой» не только Раскольников, но и Порфирий Петрович (в этом случае его сравнивает сам Раскольников)) и с лошадью/клячей: «Раздевшись и весь дрожа, как загнанная лошадь, он лёг на диван, натянул на себя шинель и тотчас же забылся...») [1]. С заезженной клячей сравнивает себя и жена Мармеладова, Катерина Ивановна, тоже, как Раскольников, «изуродованная нищетой».

Четырежды сравнивает Ф.М. Достоевский героев произведения с листом: как лист дрожит старшая девочка, проснувшись от громкого шума (ругаются Катерина Ивановна и Мармеладов); «задрожала как лист, мелкою дрожью» Лизавета», напуганная настолько, «что даже руки не подняла защитить себе лицо…»; «затрепетал как лист» и сам Раскольников во сне от голоса служителя полиции. С листом сравнивается душевное состояние Дуни, когда она узнаёт о клевете Свидригайлова.

3. Сравнения с предметами неживой природой: с туманом, с ударом грома, с волной, вихрем, водопадом, с огнём, с песчинкой, со льдом и др. Названные сравнения относятся, прежде всего, к Раскольникову. Письмо матери, в котором сообщалось о тяжёлом материальном положении её, стало решающим моментом для выбора Раскольникова, именно поэтому присутствует сравнение его с громом («письмо матери как громом в него ударило»). Развёрнутое сравнение с туманом как длительным явлением создаёт ощущение безвыходности: «Для Раскольникова наступило странное время: точно туман упал вдруг перед ним и заключил его в безвыходное и тяжёлое уединение» [1]. Несколько раз в отношении главного героя романа используется сравнение с вихрем, молнией, искрой, с огнём, с песчинкой.

4. Сравнение с предметами или объектами, созданными человеком: с мансардой, погребом, бочкой, шкафом, сундуком, леденцом, шампанским, спичкой и др. Отметим, прежде всего, сравнения, которые встречаются в тексте при описании комнат Сони и Раскольникова: Сонина комната напоминает сарай; непригодна для жизни и тесная каморка, в которой обитает Раскольников, в связи с чем используются сравнения её гробом, со шкафом, с сундуком, подчёркивающие нищету человека, задавленного бедностью.

Частотным является сравнение со спичкой: при описании дочери Мармеладова писатель использует устойчивое сравнение «как спичка», оно помогает представить худого, а в сочетании с глаголом «высохнуть» – исхудавшего человека. Данное сравнение применяется при описании девочки дважды в одном предложении: «тоненькая как спичка» и «высохшею как спичка рукой». Писатель прибегает к приёму кольцевой композиции, стремясь использовать все стилистические возможности, потенциально заложенные в сравнение, создаёт целостный, сильный образ, в котором устойчивое сравнение не выглядит стёртым.

Сравнения с абстрактными понятиями: со смертью, с отречением, ипохондрией, арифметикой и др. также помогают передать переживания героев произведения. Так, состояние Дуни рядом со Свидригайловым описывается с помощью сравнения со смертью: «побледнела как смерть». Данное сравнение не только указывает на сильное волнение девушки, но и подчёркивает низость Свидригайлова, способного на любую подлость. Образ Свидригайлова, уверенного, что ему всё позволено, воплощает «идеи» Раскольникова: оправдание права на кровь ведёт к уродству личности. Раскольников наконец понимает, что переступить нравственный закон жизни – значит, создать непреодолимую преграду между собой и обществом, эту мысль как нельзя лучше выражает следующее сравнение: «Ему показалось, что он как будто ножницами отрезал себя сам от всех и всего в эту минуту» [1].

В художественном произведении происходит языковое воплощение личности писателя. С выражением модальных значений в тексте связано взаимодействие многих языковых единиц разных уровней: в художественном тексте может произойти эмоционально-экспрессивная трансформация любых языковых средств, которые в зависимости от намерения автора могут стать модальными, то есть выражать авторское отношение.

Субъективно-оценочная модальность с наибольшей очевидностью проявляется в тех текстах, где «просвечивается» личность автора; «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского относится к таким произведениям. Образ автора является тем стержнем, вокруг которого группируется вся стилистическая система произведения [3]. «Коэффициент модальности меняется в зависимости от целого ряда причин – индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагматической установки, соотношения содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации; этот коэффициент тем выше, чем отчётливее проявляется личность автора в … произведениях» [2, с. 118]. В романе Ф.М. Достоевского функции сравнения не сводятся к примитивному пояснению или уточнению. Участвуя в создании образов художественного произведения классика русской литературы, сравнения, имеющие описательно-оценочный характер, оттеняют те свойства, которые кажутся писателю наиболее важными, заставляют читателя острее воспринимать представленные проблемы.

Рассмотрение сравнения в качестве одного из важнейших средств выражения субъективной модальности в тексте романа Ф.М. Достоевского позволило прийти к выводу о том, что, различные по семантике, они психологически мотивируются; получая экспрессивное наполнение, образуют второй план художественного произведения. Они помогают раскрыть историю преступления и наказания Раскольникова: за совершённым преступлением следует не только отчуждение, но и распад самой личности. В романе «Преступление и наказание» по-прежнему актуально звучит предостережение великого писателя о том, что преступление всегда связано с гибелью человека, отчуждением от мира. Невозможно преступить, не погубив души.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
3. Виноградов В.В. *Стилистика. Поэтика. Теория поэтической речи*. Москва: Просвещение, 1963.
4. Книгин И.А. *Словарь литературоведческих терминов*. Саратов: Лицей, 2006.
5. Одинцов В.В. *Сравнение*. Москва: Наука, 1979.
6. Исынбаева Н.Ю. Функционирование сравнительных конструкций в простом предложении. *Вестник Чувашского университета*. 2009; № 4: 205–212.
7. Ковалева Е.В. Сравнение как средство выразительности художественного текста. *Идеи. Поиски. Решения*. Минск: Просвещение, 2018: 86–93.
8. Правда Е.А. Картина мира поэтов М.Ю. Лермонтова и И.С. Тургенева сквозь призму сравнения (опыт сопоставительного анализа). *Русский язык за рубежом*. 2018; № 3: 11–18.
9. Боднар И.Е. Сравнение в языковой картине мира Н.В. Гоголя. Язык произведений Н.В. Гоголя. *Гоголевские чтения в Полтаве*. Полтава: Просвещение, 2009.
10. Капралова С.Т. Сравнения в произведениях Ф.М. Достоевского. *Лингвистические дисциплины на факультете русского языка и литературы*. Москва: Наука, 1973: 186–190.

References

1. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990.
2. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
3. Vinogradov V.V. *Stilistika. Po`etika. Teoriya po`eticheskoj rechi*. Moskva: Prosveschenie, 1963.
4. Knigin I.A. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Saratov: Licej, 2006.
5. Odincov V.V. *Sravnenie*. Moskva: Nauka, 1979.
6. Isynbaeva N.Yu. Funkcionirovanie sravnitel'nyh konstrukcij v prostom predlozhenii. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2009; № 4: 205-212.
7. Kovaleva E.V. Sravnenie kak sredstvo vyrazitel'nosti hudozhestvennogo teksta. *Idei. Poiski. Resheniya*. Minsk: Prosveschenie, 2018: 86–93.
8. Pravda E.A. Kartina mira po`etov M.Yu. Lermontova i I.S. Turgeneva skvoz' prizmu sravneniya (opyt sopostavitel'nogo analiza). *Russkij yazyk za rubezhom*. 2018; № 3: 11–18.
9. Bodnar I.E. Sravnenie v yazykovoj kartine mira N.V. Gogolya. Yazyk proizvedenij N.V. Gogolya. *Gogolevskie chteniya v Poltave*. Poltava: Prosveschenie, 2009.
10. Kapralova S.T. Sravneniya v proizvedeniyah F.M. Dostoevskogo. *Lingvisticheskie discipliny na fakul'tete russkogo yazyka i literatury*. Moskva: Nauka, 1973: 186-190.

Статья поступила в редакцию 03.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-376-378

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

ENGLISH SOMATIC COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ECONOMIC MEDIA DISCOURSE. The paper presents a review of phraseological units with a somatism component in the modern English economic media discourse. The research is aimed at studying and describing the specifics of functioning of somatisms as phrase-forming components of the English phraseological units in the economic media discourse, which will make it possible to elaborate on the elements of the analysis of the economic discourse within the framework of the anthropocentric paradigm in modern linguistics. The author summarizes the Russian and foreign researchers' experience in the field of studying the somatic components of phraseological units. The scientific novelty of the study is that it analyses and interprets information assigned to phraseological units, including somatisms, using the authentic English-language economic media discourse. The findings are of practical value, they can be used in English classes for specific purposes in economic specialties of non-linguistic universities.

Key words: **somatism, component, idiom, phraseological unit, economic media discourse, economic sphere**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ СОМАТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена рассмотрению фразеологических единиц с компонентом-соматизмом в современном английском экономическом медиадискурсе. Целью работы является изучение и описание особенностей функционирования соматизмов в качестве фразообразующих компонентов фразеологических единиц английского языка в экономическом медиадискурсе, что позволит конкретизировать элементы анализа экономического дискурса в рамках антропоцентрической парадигмы в современном языкознании. Автором обобщен опыт отечественных и зарубежных исследователей в сфере изучения соматических компонентов фразеологизмов. *Научная новизна* исследования выражена в анализе и интерпретации информации, закрепленной за фразеологическими единицами, включающими соматизмы, с привлечением аутентичного англоязычного экономического медиадискурса. Результаты имеют практическую ценность, их можно использовать в процессе обучения английскому языку для специальных целей на экономических специальностях неязыковых вузов.

Ключевые слова: **соматизм, компонент, фразеологизм, фразеологическая единица, экономический медиадискурс, экономическая сфера**

В условиях возрастающего влияния СМИ на современную жизнь и расширения виртуальной информации экономический медиадискурс ставит своей целью «как сообщение информации и обзор современных экономических теорий, так и воздействие на читателя» [1]. Экономический дискурс освещает события в экономической жизни общества, информирует реципиента о состоянии экономики, формулирует экономические теории, исследует векторы развития экономики, а также уровень жизни населения и вырабатывает определенную позицию к социально-экономическим изменениям в регионе и в стране в целом и побуждает реципиента к определенным действиям [2, с. 44]. Вокруг конкретных экономически значимых тем, оказывающихся в центре общественного внимания, и создается информационное поле СМИ, в котором живет языковая личность.

В процессе межкультурной коммуникации в условиях глобализации английский язык как международный играет ведущую роль в медиадискурсе. В связи с этим в процессе преподавания английского языка студентам экономических специальностей важно акцентировать лингвостилистические особенности медиадискурса с целью точного и правильного восприятия, анализа и интерпретации информации, опубликованной в СМИ [3]. В условиях роста конкуренции на медиарынке за внимание читателя «СМИ стремятся как можно привлекательнее «упаковать» свою продукцию, т. е. преподнести информацию в наиболее яркой, характерной, запоминающейся форме», подбирать эмоциональные, образные, броские выражения при составлении текстов. Отсюда понятно широкое использование фразеологического материала в качестве выразительных средств языка [4].

Актуальность темы данного исследования вполне очевидна, поскольку сегодня лингвистическая наука придает особое значение изучению экономического дискурса в контексте распространения экономических знаний в связи с происходящими событиями в экономической жизни страны и мира, и необходимостью развития и укрепления сотрудничества и взаимопонимания между международными финансово-*экономическими* организациями. Выбранная тема заслуживает внимания в плане особенностей употребления фразеологизмов в экономическом медиадискурсе, а именно – входящих в их состав фразеологически активных лексем – соматизмов. Рассмотрение данных лексем позволит решить проблему в обучении иностранному языку в экономических вузах, поскольку их незнание может вызвать сложности у обучающихся в понимании экономических текстов и статей.

Цель данной статьи – изучение и описание особенностей функционирования соматизмов в качестве фразообразующих компонентов фразеологических единиц в англоязычном экономическом медиадискурсе, что позволит детализировать элементы анализа экономической дискурса в рамках антропоцентрической парадигмы в современном языкознании.

Для достижения этой цели мы ставим перед собой следующие задачи:

– описать опыт отечественных и зарубежных исследователей в сфере изучения соматических компонентов фразеологизмов;

– провести анализ того, как реализуются фразеологизмы с компонентом-соматизмом в англоязычном экономическом медиадискурсе.

Научная новизна исследования состоит в анализе и интерпретации информации, закрепленной за фразеологическими единицами, включающими соматизмы, с привлечением аутентичного англоязычного экономического медиадискурса.

Теоретическую основу исследования составили научные труды, посвященные сопоставительному анализу фразеологических единиц (Л.И. Зимина, А.Д. Райхштейн); синтаксическим свойствам фразеологизмов (М.А. Аверина, Н.Ф. Алефиренко, В.В. Виноградов, Е.Ф. Габрик, Л.П. Гашева, А.В. Жуков, В.П. Жуков, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, Ж.З. Мительская, Л.Ю. Нестерова, А.М. Чепасова, Л.П. Юздова и др.); описанию фразеологизмов с компонентом-соматизмом в русском и английском языках (М.А Аверина, Е.И. Болдырева), русском и немецком языках (В.В. Шарманов), французском языке (Г.Г. Соколова).

Практическая значимость исследования состоит в том, что данный материал может быть использован педагогами на занятиях английского языка в профессиональной сфере в неязыковых вузах финансово-экономического профиля.

Понятие «соматика» впервые было представлено в языкознании Ф.О. Вакком, который в исследовании фразеологии эстонского языка «соматикой» называл части тела человека [5]. Другие исследователи, такие как, например, М.А. Аверина и Е.И. Болдырева (2013), вносят дополнения к определению соматики, а именно: «компонент-соматизм – компонент фразеологической единицы, обозначающий части тела человека и животных – наиболее представлен в русской и английской фразеологии в виде названия наружных частей человеческого тела, функционально очевидных для человека» [6]. Ученый Р.М. Вайнтрауб (1998) отмечает, что «соматизм – это любой означающий признак, состояние либо перемещение лица и всего тела человека» [7].

О роли соматизмов в формировании фразеологических единиц, в частности их компонентов – аналогов существительных, говорится в работе Г.Г. Соколовой (2010) [8]. Лексический строй языка, выявляющий компоненты в составе фразеологических единиц, непосредственно касается окружающей среды. Следовательно, «компоненты-соматизмы многих фразеологизмов связаны с восприятием мира, его познанием и изменением и вызывают ассоциации с жизнью, чувствами, физическим и умственным трудом у конкретной языковой общности» [8, с. 25].

Согласно классификации Р.М. Вайнтрауба, соматизмы делятся на две главные группы [7, с. l57]. Рассмотрим наиболее употребляемые типы соматизмов в экономическом медиадискурсе (табл. 1).

Как видно из примеров в табл. 1, соматизмы *hand*, *mouth, head* в составе фразеологизмов используются для характеристики финансового состояния человека.

Один из шести лексико-семантических вариантов слова soul в английском языке [19] – «духовная бессмертная составляющая человека» – является ключевым компонентом в составе фразеологических единиц, таких как *sell your* ***soul*** *(to the devil)*; *keep body and* ***soul*** *together* (табл. 1). Душа как невидимый орган человеческого тела также исследуется Е.В. Урысон (2003) в качестве так называемой «наивной анатомии» человека, то есть представлений человека о собственном теле, которые нашли отражение в языке» [10].

По А.О. Кармышкову, соматизмы подразделяются «по факту функциональной обязательности»: лексические соматизмы («голова», «рука»), слова, обозначающие компоненты сердечно-сосудистой и иных систем («кость», «кожа», «кровь»), и единицы, которые невозможно вставить в корпус соматики («пот», «слеза»), так как здесь отсутствует функциональная обязательность [11].

Таблица 1

№	Группа	Пример	Значение
1.	*Натуральные соматизмы* (компоненты «голова», «нога», «рука» и др.), появившиеся на этапе становления мышления человека и являющиеся семантическими универсалиями, т.е. общими для всех языков	Nigeria's graduates live '*hand to mouth*' as jobs crisis worsens (Financial Times, Apr 5th 2021) [12]. – Выпускники Нигерии живут впроголодь, поскольку кризис занятости обостряется (здесь и далее перевод автора статьи. – Д.В.).	live (from) ***hand*** *to* ***mouth*** – зарабатывать очень мало денег; жить впроголодь
		It is well-established that QE was a necessary tool for helping the UK economy *keep its head above water* following the 2008 financial crash (Financial Times, Feb 7th 2024) [12]. – Хорошо известно, что количественное смягчение было необходимым инструментом, помогающим экономике Великобритании удержаться на плаву после финансового краха 2008 года.	*hold one's* ***head*** *above water* – удержаться на плаву; продолжать существовать вопреки трудностям, уметь справляться с обстоятельствами, вести успешно дела
		The past two months have seen the mood in US business schools take on a new optimism as a flurry of philanthropic gifts have signalled that not only is the US economy now in better shape, but wealthy donors are *putting their hands in their pockets* once more (Financial Times, Jun 1st 2015) [12]. – За последние два месяца настроения в бизнес-школах США приобрели новый оптимизм, поскольку шквал филантропических подарков сигнализировал о том, что не только экономика США сейчас находится в лучшей форме, но и богатые доноры снова кладут руки в карманы	*putting one's* ***hands*** *in one's pockets* – раскошеливаться
2.	*Конвенциональные соматизмы* с компонентом «душа» в своем составе. Данный тип соматизмов ассоциируется с познанием своеобразных условий развития как материальной, так и духовной культуры определенного народа.	*Selling your soul* to the advertising devil (The Independent, Feb 21st 2004) [13]. – Продать душу рекламному дьяволу.	sell your ***soul*** (to the devil) – «продать свою душу (дьяволу)», используется для изложения ситуации, в которой для получения денег или выгоды в целом с целью достижения успеха человек совершает плохие или аморальные поступки;
		Today's universities are in danger of being turned from temples of learning, where scholars introduced their young disciples into the mysteries of their calling, into teaching factories run by number-obsessed managers and divided into two classes: brand-name academics who are always on some junket and part-time teachers who are desperately trying to finish their PhDs while making enough money teaching to *keep body and soul together* (The Economist, Jul 12th 2018) [14]. – Сегодняшние университеты находятся под угрозой превращения из храмов обучения, где ученые знакомили своих молодых учеников с тайнами своего призвания, в учебные фабрики, управляемые менеджерами, одержимыми цифрами и разделенными на два класса: известные ученые, которые всегда устраивают вечеринки, и преподаватели, работающие неполный рабочий день, которые отчаянно пытаются получить докторскую степень, зарабатывая при этом достаточно денег, чтобы сводить концы с концами	*keep body and* ***soul*** *together* – сводить концы с концами

Источник: Составлено автором.

В экономическом медиадискурсе английского языка нередко можно встретить соматические компоненты фразеологических единиц, ассоциируемые с сердечно-сосудистой и иным системами и рассматриваемые в рамках зафиксированных в них моральных суждений, например: *have* ***skin*** *in the game* – иметь личные инвестиции, обычно денежные, выгоду в погоне за какой-то целью или достижением; ставить на кон, окунуться с головой; *squeeze* ***blood*** *out of /from a turnip* – означает, что нельзя получить от человека что-то, особенно деньги, которых у него нет. Примеры использования: 1) Should risk-takers be required to have 'skin in the game'? (Financial Times, Feb 20th 2018) [12]. – Должны ли люди, идущие на риск, окунуться с головой? 2) "It's definitely squeezing blood from a turnip, but it is a balanced budget" (Star Tribune, Jul 20th 2012) [15]. – «Это, конечно, выжимание крови из репы, но это сбалансированный бюджет».

Таким образом, анализ англоязычных фразеологических единиц, в состав которых входят соматизмы, в экономическом медиадискурсе позволил прийти к следующим выводам: соматические лексемы активно включаются в создание фразеологизмов и их значений; по своей семантике соматические фразеологизмы репрезентуют антропоцентрическую информацию; соматический компонент вносит свою сему, из которой формируется значение фразеологической единицы; соматизмы в английском обладают большим фразообразующим потенциалом; соматические фразеологические единицы формируются в результате аналитической деятельности человека в познании окружающего мира, включая его финансовую и экономическую сферы; соматический компонентный состав фразеологизмов придает лексике целостно-смысловую, экспрессивно-образную структуру, а значит, и экспрессивность экономическому медиадискурсу; использование соматических фразеологизмов в рамках экономического медиадискурса отражает современные реалии экономического развития и национальное своеобразие языка.

Библиографический список

1. Чертоусова С.В. Экономический медиа-дискурс и его характеристики. *Эволюция и трансформация дискурсов. Сборник научных статей*. Самара: Самарский университет, 2016.
2. Евтушина Т.А., Ковальская Н.А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; № 6 (335): 42–46.
3. Калугина О.А. Англоязычные идиоматические сочетания в медиадискурсе экономической направленности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 12-3 (90): 525–529.
4. Турганбек Б.Ж. Фразеологизмы в языке СМИ. *Юный ученый*. 2017; № 2 (11): 21–24.
5. Вакк Ф.О. *О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Таллин, 1964.
6. Аверина М.А., Болдырева Е.И. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и английского языков. *Альманах современной науки и образования*. 2013; № 6 (73): 11–13.
7. Вайнтрауб Р.М. Опыт сопоставления соматической фразеологии в славянских языках. *Вопросы фразеологии*. 1998; № 3: 157–162.
8. Соколова Г.Г. *Курс фразеологии французского языка*. Москва: Высшая школа, 2010.
9. *Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
10. Урысон Е.В. *Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
11. Кармышков А.О. *Соматические фразеологизмы в русском и кыргызском языках*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Бишкек, 1992.
12. *Financial Times*. Available at: https://www.ft.com
13. *The Independent*. Available at: http://www.independent.co.uk
14. *The Economist*. Available at: http://www.economist.com/
15. *Star Tribune*. Available at: https://www.startribune.com

References

1. Chertousova S.V. `Ekonomicheskij media-diskurs i ego harakteristiki. *`Evolyuciya i transformaciya diskursov. Sbornik nauchnyh statej*. Samara: Samarskij universitet, 2016.
2. Evtushina T.A., Koval'skaya N.A. `Ekonomicheskiĭ diskurs kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 6 (335): 42-46.
3. Kalugina O.A. Angloyazychnye idiomaticheskie sochetaniya v mediadiskurse `ekonomicheskoj napravlennosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 12-3 (90): 525-529.

4. Turganbek B.Zh. Frazeologizmy v yazyke SMI. *Yunyj uchenyj*. 2017; № 2 (11): 21-24.
5. Vakk F.O. *O somaticheskoj frazeologii v sovremennom `estonskom literaturnom yazyke*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tallin, 1964.
6. Averina M.A., Boldyreva E.I. Somatizm kak komponent frazeologicheskoĭ edinicy russkogo i angliĭskogo yazykov. *Al'manah sovremennoĭ nauki i obrazovaniya*. 2013; № 6 (73): 11-13.
7. Vajntraub P.M. Opyt sopostavleniya somaticheskoj frazeologii v slavyanskih yazykah. *Voprosy frazeologii.* 1998; № 3: 157-162.
8. Sokolova G.G. *Kurs frazeologii francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2010.
9. *Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
10. Uryson E.V. *Problemy issledovaniya yazykovoj kartiny mira. Analogiya v semantike*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
11. Karmyshkov A.O. *Somaticheskie frazeologizmy v russkom i kyrgyzskom yazykah*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Bishkek, 1992.
12. *Financial Times*. Available at: https://www.ft.com
13. *The Independent*. Available at: http://www.independent.co.uk
14. *The Economist*. Available at: http://www.economist.com/
15. *Star Tribune*. Available at: https://www.startribune.com

Статья поступила в редакцию 26.04.24

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-378-380

Gamzaeva L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

THE ROLE OF IMPLICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE STRUCTURE OF A LITERARY TEXT. The article presents an analysis of the semantics of a text, in which implicative phrases can convey hidden meanings and hints that are not explicitly stated, but at the same time affect the general perception of such text by the reader. They can evoke emotional reactions, generate reflections and contribute to a deeper understanding of the content of the work. Implication can play an important role in conveying the author's idea and creating a certain mood in the reader. It allows the author to express his ideas and feelings indirectly, leaving space for interpretation and reflection. In addition, the use of implication can make the text more interesting and memorable, as it stimulates the reader's active participation in the process of understanding the text. The meaningful unfolding of implicative constructions in a literary text is regulated by their semantic orientation, expressing the writer's intentions, which correlates with the linguistic images of semantic features of various realities embodied in the text and correlated with the real world. Implicative phrases are significant linguistic elements of the text involved in shaping the reader's understanding of the author's conceptual worldview. The constructions under consideration contribute to the transmission of the author's point of view, values and beliefs, which can then be perceived and interpreted by the reader, which is why implication becomes an important tool for creating a deep and multifaceted literary work.

Key words: **artistic text, implicative constructions, subtext, interpretation, conceptual picture of the world, associative fields**

Л.Б. Гамзаева*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

РОЛЬ ИМПЛИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена анализу семантики текста, в котором импликативные обороты могут передавать скрытые значения и намеки, которые изложены неявно, но при этом влияющие на общее восприятие текста читателем. Они могут вызывать эмоциональные реакции, генерировать размышления и способствовать более глубокому пониманию содержания произведения. Импликация может играть важную роль в передаче авторского замысла и создании определенного настроения у читателя. Она позволяет автору выразить свои идеи и чувства косвенно, оставляя пространство для интерпретации и размышлений. Кроме того, использование импликации может сделать текст более интересным и запоминающимся, так как стимулирует активное участие читателя в процессе понимания текста. Содержательное разворачивание импликативных конструкций в художественном тексте регламентируется их смысловой направленностью, выражающей писательские интенции, что коррелирует с языковыми образами смысловых признаков различных реалий, воплощенных в тексте и соотносящихся с реальным миром. Импликативные обороты являются значимыми языковыми элементами текста, участвующими в формировании понимания читателем концептуальной картины мира автора. Рассматриваемые конструкции способствуют передаче авторской точки зрения, ценности и убеждения, которые затем могут быть восприняты и интерпретированы читателем, именно поэтому импликация становится важным инструментом для создания глубокого и многогранного художественного произведения.

Ключевые слова: **художественный текст, импликативные конструкции, подтекст, интерпретация, концептуальная картина мира, ассоциативные поля**

Актуальность представленного в статье исследования определяется необходимостью рассматривать художественный текст с точки зрения реализации языковые единицы разных уровней для формирования смыслов, которые могут быть имплицитными или эксплицитными. Читательская аудитория транслирует данные смыслы посредством индивидуального логико-психологического восприятия знаний об окружающем мире, в том числе языке и культуре. Однако для большего понимания всех этих смыслов необходимо глубокое исследование различных факторов, влияющих на их формирование, к числу которых относятся импликативные обороты.

Цель статьи – исследование эффективности реализации в художественном произведении особых языковых конструкций, которые формируют глубокие подтекстовые смыслы.

Задачи:

– определение аспектов формирования авторских интенций посредством подтекстовой информации;

– изучение специфики импликативных конструкций в структуре художественного текста;

– описание импликативных оборотов с точки зрения развития категории адресованности;

– характеристика механизмов выстраивания ассоциативных полей в художественном тексте.

Научная новизна определяется выработкой критериев распределения эмоционально-экспрессивного и оценочного содержания между компонентами импликативных конструкций в современном художественном тексте.

Теоретическая значимость исследования, представленного в статье, характеризуется определением сущности концепта «импликация», расширением границ его представленности в тексте, выявлена взаимообусловленность импликативных и ассоциативных связей с описанием механизмов формирования текстового пространства.

Практическая значимость исследования, представленного в статье, определяется возможностью применения его результатов в изучении механизмов воздействия на восприятие индивидуумом картин окружающей действительности.

Материалом исследования стали фрагменты текстов, содержащие импликативные обороты, которые извлечены из книги М. Шахназарова «История в стиле fine», изданной в 2024 г.

Методы исследования включают сравнительно-сопоставительный и описательный.

Построение импликативных конструкций и их роль в художественном произведении обусловлены обликом создателя, который манифестируется в качестве многозначной художественной категории, объединяющей все компоненты изобразительно-выразительных свойств текста, которая воссоздает самого автора. Автор представлен в двух ролях: как рассказчик и как персонаж, который выражает авторские намерения и позиции. Этот образ проявляется через развитие речевых стилей и структуру текста произведения: «За окном неотремонтированными памятниками стояли избы с черными трубами. Собаки без хвостов, ошейников и породы лаяли на вагоны. У мутной лужи играл с консервной банкой забавный мальчуган. Я подумал, что пройдет десять лет, а эта картинка не изменится. Хотя почему десять? Такой она, судя по описаниям классиков, была и в начале века» [1, с. 13] Как следует из представленного фрагмента, автор художественного текста играет важную роль в формировании импликативной атмосферы как эмоционального состояния, возникающего у читателя при чтении произведения. Импликативные смыслы детерминированы различными литературными приемами посредством специфического оформления описательных структур текста для создания определенной среды, актуализирующей механизмы переда-

чи авторских интенций, настроения и эмоций, связанных с темой и идеей произведения, выстраиванием сюжетной линии.

Одним из принципов, на которые опирается автор при формировании импликативных конструкций, является любая проблема, вопрос или концепция, которую автор стремится исследовать и донести до читателя. Неоднозначность авторской позиции играет ключевую роль в создании художественного текста, продвигая личностные представления о картинах мира. Создание импликативных оборотов способствует развитию категории адресованности, которая направлена, во-первых, отдельным индивидуумам, читающим и воспринимающим произведение, во-вторых, индивидуумам унифицированным, в-третьих, литературному облику персонажа как адресата. Обращение к тому, как представлены эти категории в тексте, является важным аспектом изучения импликации, которая носит общий и мотивированный характер.

Единицы русского языка, которые отражают понятия, связанные с внешними, неантропоцентрическими аспектами текста, могут включать некоторые параметры. Во-первых, текст как язык (параметр, указывающий на отношения между языком и текстом, который манифестирует такие единицы, как грамматические структуры); во-вторых, текст как некая действительность (параметр, относящийся к связи между текстом и реальностью, а также включающий такие единицы, как контекст, референция, прагматика); в-третьих, текст как направление взаимосвязи (параметр, касающийся направления, в котором происходит связь между текстом и другими элементами, а также рассматривающий такие единицы, как интерпретация, понимание, коммуникация). Указанные параметры так или иначе коррелируют с элементами таких моделей, как «текст – язык», «текст – действительность» и «направление взаимосвязи».

Построение импликативных языковых единиц в основном позиционируется как относительное явление, так как такие обороты в различной мере объединяются друг с другом в границах единой схемы речевого общения и характеризуют системно-деятельностный способ восприятия текста в качестве основного компонента данной модели. Парадигма ключевых концептов импликации, восходящих к антропоцентрической сущности русского язык, регламентируется объективным коммуникативно-диалогическим характером речемыслительной деятельности, с одной стороны, и ее субъективностью, с другой. Они также определяются ориентацией на конкретного читателя. Таким образом, импликация напрямую зависит от текстообразующих категорий, которые характеризуют позицию автора и читателя, что в конечном итоге влияет на идиостиль, особенно когда проявляется уникальная лексика автора, что можно наблюдать на примере следующей иллюстрации: «Вот, пожалуйста: обязаны! Океан разделяет, а все равно обязаны. Про сказки вообще бред. Сказки не воплощаются в жизни. Вернее, воплощаются, но только плохие. «Медлить нельзя» – по Ильичу. Промедление смерти подобно. Кажется, у него было так… Жаль, его послушали. Нужно было чуточку подождать» [1, с. 8]. При этом важно отметить, что «Метафоры и эпитеты… являются не только яркими образными средствами – они выполняют более весомую когнитивно-коннотативную функцию: раскрывают эготип повествования» [2, с. 118].

Писатель и читатель используют определенные лингвистические знаки, к числу которых относятся импликативные языковые структуры, в результате формируется общение автора и адресата, которое представляет собой текстовую деятельность, обусловленную восприятием всего произведения или его части. Это можно назвать диалогической адекватностью, которая рассматривается как стандарт речевого общения, к которому стремятся и участники коммуникации.

Значимость текстовой деятельности связана с системой действий, которые создают текстовое пространство и позволяют воспринимать образы, содержащиеся в нем, что также учитывает индивидуальные творческие оттенки значений импликативных конструкций, например, толкование смысловых выводов. Исследование импликативных конструкций в художественном тексте показало, что общение основывается на текстовой активности, которая базируется на ассоциативном восприятии картин окружающего мира, которые воплощаются в разнообразных эпитетах и сравнениях.

Исследование лингвистических знаков русского языка, реализованных в художественном произведении, продемонстрировал тот факт, что лингвистическое содержание рассматриваемых оборотов можно детерминировать как мотивирующие слова, т. е. речь идет о том, что они являются ключевыми компонентами произведения, вызывающими конкретные ассоциации. Ассоциации такого рода способствуют характеризации взаимоотношений между единицами того или иного фрагмента текста с определенными явлениями в реальной действительности или в сознании индивидуума, захватывая и иные языковые элементы. Ассоциативный элемент анализируемых оборотов детерминируется в виде некого структурно-смыслового соотношения к мотивирующему слову как единице содержательного пространства произведения, который в сознании индивидуума, изучающего текст, соотносится с конкретными образами изображаемой в тексте действительности, соотносящейся с материальным миром, человеческим пониманием и иными языковыми знаками. В такой ситуации ассоциативную единицу импликативного оборота можно детерминировать как логико-семантический «коррелят к слову – стимулу – элементу лексической структуры текста, соотносимый в сознании воспринимающего текст субъекта с реалиями текстового мира», «с миром реальности, сознания, а также с другими словами» [3, с. 60].

Ассоциативное содержание импликативных оборотов может развиваться в процессе когнитивной деятельности читателя. Это происходит через актуализацию ассоциативно-смысловых полей лексических единиц, которые образуют семантические структуры различного типа. Импликативные обороты могут выступать в роли ключевых мотивирующих слов, базовых или маркированных слов в этих структурах. Смысловые поля в тексте организованы на основе концепций и включают различные языковые единицы, связанные между собой парадигматически и синтагматически. Эти поля также могут формироваться через ассоциативные связи, выраженные импликативными оборотами, и выполняют двойную функцию: а) являются инструментами анализа текста; б) регулируют процесс понимания, соотносясь с концептами в системе знаний читателя.

Ассоциативное поле организуется с помощью импликативных оборотов, которые порождают ассоциации, находящиеся в тесной взаимосвязи с определенными уровнями текста и личностными характеристиками писателя. Подобные ассоциативные поля апеллируют к атрибутивному, логическому, событийному, целеустановочному, оценочному планам выражения текста.

Подобная деятельность основывается на возможности индивидуума обращаться к элементарной и мотивированной структурам общения, иначе говоря, отмечается формирование и понимание текстов, основанное на определенных сведениях о конкретном тексте, его построении и деятельности, возможности генерировать литературные произведения согласно выдвинутым задачам, а также умения трактовать тексты и работать с лингвистическими знаками. Импликативные единицы в тексте могут сформировать некоторый ассоциативный ряд образов у писателя и читателя в зависимости от владения ими когнитивных и прагматических принципов общения и выработке нормативных механизмов, делающих коммуникацию более результативной.

Понятие целеполагания играет важную роль при использовании импликативных конструкций в художественном произведении. Оно связано с аргументативностью импликации, которая регламентируется реалиями окружающей действительности и оформляет авторские интенции, отвечающие решению коммуникативных проблем. Данная ситуация определяет систему многоступенчато направленных проектов, характеризующих текстовую деятельность и отражающих универсальную текстовую стратегию общения, которые воплощаются посредством тех или иных коммуникативных тактик.

Следствием мотивированного коммуникативного процесса, детерминированного выражением механизмов импликации, становится когнитивно-прагматическое воздействие текста, что объединяет понимание и трактовку читателем представленной информации, выработку обязательной эмоциональной реакции, что в конечном счете служит стимулом для дальнейшего взаимодействия с текстом. Использование импликативных оборотов подчеркивает их антропоцентрическую направленность, то есть их связь с индивидуальным стилем писателя, который так же, как его и представление является объектом внимания текстовой деятельности художника и его коммуникативной способности. Перечисленные аспекты могут быть проявлениями идиостиля автора как индивидуального, своеобразного способа выражения мыслей, который присущ конкретному автору, что выражается в выборе определенных тем, образов, языковых средств, а также в способах организации текста.

В рассматриваемой книге М. Шахназарова ситуация изображается через диалог, где персонажи могут быть коллективными, при этом подмечено, что текст имеет такие вариативные элементы, как время, место действия, поступки героев и значимые для них предметы. Автор указывает, что импликация (скрытый смысл) чаще всего выражает недосказанность, а не намёк, например: «По его логике, Америка собирала со всего мира все, что хуже. И это «хуже» быстро сливалось с тем, что лучше. Скорее, он был прав. У него за плечами жизнь, у меня – какие-то жалкие обрывки…» [1, с. 13]. Образ же самого автора понимается читателем как специфический литературный критерий, объединяющий все элементы произведения и представляющий самого писателя, играющего роль повествователя и персонажа, выражающего его авторские интенции и мировоззрение. Таким образом, образ автора обнаруживается в динамике речевых стилей и в формировании непосредственно произведения, что раскручивает критерий адресованности, которой соотносится с конкретными читателями как адресатами произведения.

Анализ импликативных оборотов позволяет выявить ключевые образы, которые становятся основой текста. Данные образы формируются через речевую представленность и имеют обобщенный и мотивированный характер. Структура произведения определяет возможные направления развития ассоциаций у читателя, т. е. автор через выбор сюжетных линий, персонажей, образов и деталей задает определенную систему координат, в которой работает воображение читателя.

Импликативные конструкции в художественном тексте могут рассматриваться как механизм, обеспечивающий связь между автором и читателем, позволяющий автору выразить свои идеи и чувства, а читателю – понять и воспринять их. Таким образом, импликация как лингвистическое явление играет важную роль в процессе создания и восприятия художественного произведения. Импликативные конструкции выполняют важную текстообразующую функцию в творческой деятельности автора и базируются на выборе лексических единиц, синтаксических конструкций, стилевых приемов, ритмических характеристик и других языковых элементов, которые создают особый художественный образ текста. При этом автор руководствуется своим мироощущением, эстетическими представлениями и коммуникативными целями.

Процесс трактовки импликативных оборотов русского языка предполагает не только понимание лингвистических значений слов и выражений, но и вос-

приятие их контекстуальных и коннотативных оттенков. Данное обстоятельство подразумевает активное взаимодействие между текстом и читателем, который воспринимает и интерпретирует содержание произведения, взаимодействуя с автором на уровне текста. При этом формируются некоторые концепты, «выполняющие функцию опорного знания, могут иметь или не иметь системные средства выражения» [4, с. 99].

Стилистическая нормативность в тексте проявляется через соблюдение языковых правил, норм и конвенций определенного стиля или жанра. Однако у М. Шахназарова встречаются осознанные нарушения или модифицирование этих правил с целью достижения определенного эффекта или передачи своего авторского почерка: «Те, кто пишут такие письма, хорошо усвоили одно: всегда надо говорить «fine». Врать даже в письмах друзьям. Я просил Сашу не писать мне таких писем. Я не верю в истории в стиле fine…» [1, с. 9].

Таким образом, текстообразующая деятельность автора при раскрытии импликативных единиц русского языка является сложным и многогранным процессом, который отражает взаимодействие между индивидуальными художественными способностями автора, его восприятием реальности и культурными контекстами, в которых происходит акт коммуникации.

Импликативные конструкции выступают как скрытое, но логически обоснованное умолчание в тексте, которое читатель должен самостоятельно вывести из контекста. Данные языковые единицы позволяют создать эффект недосказанности, подразумевая определенные мысли или смысловые связи, не выраженные явно. Автор включает импликацию в текст с целью углубления смысла произведения, создания дополнительного контекста и вызова у читателя определенных ассоциаций и эмоциональных реакций. Использование импликации позволяет автору обогатить текст многозначностью и сложностью, делая его более интересным и загадочным для читателя.

Следовательно, импликация играет важную роль в литературном тексте, помогая автору выразить свои мысли и идеи более глубоко и эффективно, а читателю – расширить свое понимание произведения и воспринять его на более глубоком уровне. Понимание и интерпретация информации, представленной в художественном произведении, важно с учетом контекста и культурного фона. Читатель должен учитывать свой собственный опыт и знания, чтобы полностью понять произведение, что требует от него способности анализировать и синтезировать информацию, а также критически осмыслять прочитанное. Системная организация импликации помогает читателю понять глубинные смыслы произведения, используя свой личный опыт и знания. Коммуникативный подход к художественному тексту позволяет разгадать скрытые смыслы и нюансы, которые не всегда явно выражены в тексте, но которые могут быть раскрыты через взаимодействие автора и читателя.

Исследование эффективности примирения в художественном произведении импликативных оборотов как особых языковых конструкций продемонстрировало тот факт, что они способны формировать глубокие подтекстовке смыслы. Установлено, что:

1. Структурно-логическое построение импликативных оборотов имеет большое значение при анализе и трактовке их смысла. Данные единицы играют ключевую роль в выражении и передаче авторской мысли, поскольку несут в себе определенные значения и коннотации, поэтому изучение лексической структуры импликативных оборотов помогает глубже понять и интерпретировать авторский замысел.

2. Импликативные конструкции используются для заявки проблемы, ее трактовки и раскрытия, что делает их одним из значимых единиц в коммуникативной стратегии текста. Смысловой аспект импликации с точки зрения выработки критериев соотносится с коммуникативной направленностью.

3. Понятийно представленная ассоциативная системность генерирует разнообразные связи и отношения между языковыми единицами разных уровней, что позволяет писателю реализовать свои интенции наиболее адекватно и результативно, а читателю – лучше понимать и интерпретировать эти идеи.

Библиографический список

1. Шахназаров М.С. *История в стиле «fine»*. Москва, 2024.
2. Алефиренко Н.Ф., Голованева М.А., Озерова Е.Г., Чумак-Жунь И.И. Текст и дискурс: учебное пособие для магистрантов. Москва, 2012.
3. Болотнова Н.С. Проблемы речеведения: определение основных понятий и категорий коммуникативной стилистика. *Вестник ТГПУ*. Серия: Гуманитарные науки (Спецвыпуск). 2000; Выпуск 3 (19): 60.
4. Гольдберг В.Г. Способы концептуализации в лексике. Когнитивные исследования языка. *Проблемы языкового сознания*: материалы Международной научной конференции. Москва – Тамбов, 2011; Выпуск VIII.

References

1. Shahnazarov M.S. *Istoriya v stile «fine»*. Moskva, 2024.
2. Alefirenko N.F., Golovaneva M.A., Ozerova E.G., Chumak-Zhun' I.I. Tekst i diskurs: uchebnoe posobie dlya magistrantov. Moskva, 2012.
3. Bolotnova N.S. Problemy rechevedeniya: opredelenie osnovnyh ponyatij i kategorij kommunikativnoj stilistika. *Vestnik TGPU*. Seriya: Gumanitarnye nauki (Specvypusk). 2000; Vypusk 3 (19): 60.
4. Gol'dberg V.G. Sposoby konceptualizacii v leksike. Kognitivnye issledovaniya yazyka. *Problemy yazykovogo soznaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva – Tambov, 2011; Vypusk VIII.

Статья поступила в редакцию 21.05.24

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-380-382

***Gasharova A.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.2015@yandex.ru*

GENRE AND ARTISTIC ORIGINALITY OF CHILDREN'S SATIRE IN LEZGHI FOLKLORE. In the article the researcher classifies and identifies possible interpretations, as well as functions of jokes, teasing and ridicule. The work analyzes aggressive behavior of children in order to study the process of enculturation, because such speech acts provide a general idea of cultural values. The satirical genre of children's folklore should be considered as a kind of code that can be interpreted depending on the mood and attitude towards the teaser. Regardless of the intentions or perceptions associated with pranks, deception, ridicule or teasing, it is clear that traditional formulae of playful verbal and physical interactions were an integral part of children's folklore. When studying children's teasing, ridicule, and other forms of aggressive verbal behavior, it is necessary to conduct in-depth research within the broader context of children's language functioning. In Lezghin folklore, teases and ridicule have not previously been collected or studied.

Key words: **Lezghin folklore, children's folklore, children's satire, teasing, practical jokes, ridicule**

***А.Р. Гашарова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: aida.2015@yandex.ru*

ЖАНРОВОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКОЙ САТИРЫ В ЛЕЗГИНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В статье предпринята попытка классификации и выявления возможных трактований, а также функций поддразниваний и насмешек. Мы проанализировали агрессивное поведение детей с целью изучить процесс инкультурации, потому что такие речевые акты дают общее представление о культурных ценностях. Сатирический жанр детского фольклора следует рассматривать как своего рода код, который можно интерпретировать в зависимости от настроения и отношения к дразнителю. Независимо от намерений или восприятий, связанных с розыгрышами, обманом, насмешками или поддразниваниями, вполне очевидно, что традиционные устойчивые формулы игровых словесных и физических взаимодействий были неотъемлемой частью детского фольклора. При изучении детских поддразниваний, насмешек и других форм агрессивного речевого поведения необходимо провести углубленное исследование в более широком контексте функционирования детской речи. В лезгинском фольклоре дразнилки и насмешки ранее не собирались и не исследовались.

Ключевые слова: **лезгинский фольклор, детский фольклор, детская сатира, поддразнивания, розыгрыши, насмешки**

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что детские сатирические жанры (поддразнивания, насмешки) лезгинского фольклора не становились объектом специального изучения, в статье они рассматриваются впервые. Цель исследования – проанализировать жанровые и художественные особенности детской сатиры в лезгинском фольклоре. Для достижения данной цели, следует решить и соответствующие задачи: выявить содержание детской сатиры, тесно связывая и интерпретируя её на основе социальных условий, бытовых привычек, нравственных представлений и устоев. *Научная новизна исследования заключается в том, что* на основе фактического материала исследуются поведенческие формы, психологические мотивы и социологические функции в вербальных поддразниваниях и насмешках. Работа может быть использована в практической работе фольклористов, этнографов.

Дразнилки, вербальные поддразнивания, насмешки, розыгрыши, шалости – это поведенческие формы, с которыми дети могут столкнуться практически в любой ситуации. Такой вид поведения, а также действия, связанные с ними, чаще всего происходят на улице (на детской площадке) во время игры с друзьями, в школе (в классе), дома (за обеденным столом) между братьями и сестрами и т. д.

Насмешки, особенно если применяются социально неприемлемые слова, обычно не произносятся в присутствии взрослых. Розыгрыши и шалости отличаются от насмешек и поддразниваний тем, что они могут возникать не только в повседневных ситуациях, но и случаются в особые дни (во время игры или определенных праздников), когда такие формы обмана социально допустимы и даже ожидаемы. Цель розыгрышей – заставить жертву выглядеть глупо, потому что она оказывается в нелепом положении в результате собственных необдуманных действий.

На основе степени вреда, наносимого жертве, следует различать поддразнивания и насмешки, в которых весь процесс происходит вне зависимости от действий жертвы. Они объединены общим функциональным признаком: оскорбить, унизить, смутить. Насмешливо характеризуя жертву, агрессор нападает просто и напрямую, без какой-либо конкретной социальной ситуации. Хотя элемент фабрикации в значительной степени отсутствует, смущение и дискомфорт жертвы по-прежнему остаются основным элементом.

Агъа кимел гьим ала? Кто находится на том годекане?
Чардахдал гум ала, Над чердаком стоит дым,
Чардахдик квай Селимбег, Селимбек, сидящий под чердаком,
Бажикъизал вил ала. Скучает по Бажикиз.

Поддразнивания (дразнилки) – это относительно нейтральные, доброжелательные и игровые формы социального взаимодействия детей, а иногда и взрослых. Психологические мотивы и социологические функции, связанные с поддразниваниями, различны. Формы поддразниваний (как вербального, так и невербального) можно интерпретировать как знак привязанности. Действия, которые постороннему человеку кажутся агрессивными, являются социально приемлемым способом проявления положительных чувств.

Невербальные поддразнивания – это метод для привлечения внимания со стороны противоположного пола. Например, дергание за волосы, бросание каких-либо предметов (снежки, камешки, колючки и т. д.).

Поддразнивания, которые могут также включать в себя словесные формы, такие как издевка или сочинение остроумных шуток, являются средством установления контакта между полами. Слова, выражения и действия, используемые при поддразнивании, являются многозначительными формами общения, кодами, которые должны быть расшифрованы и интерпретированы в зависимости от настроения и отношения к дразнителю.

Поддразнивания имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Игровая форма доброжелательных поддразниваний противоречит социальной дистанции и символизирует желанную близость между вовлеченными людьми:

Аман, Вели, Ой, Вели,
Мугьман хьай Вели. Ставший гостем Вели.
Къванцин булахдай Из каменного родника
Яд хъвай Вели. Воду выпивший Вели.

Или другой пример:

Али, Вели, Пир, Къули, Али, Вели, Пир, Кули,
Квез Аминат кIандани? Вы любите Аминат?

Подшучивания способствуют сокращению социальной дистанции между детьми. Этот анализ поддразниваний как символа потенциальной близости (которой был неприемлем) кажется применимым и к насмешкам, которые имеют место между мальчиками и девочками.

Если поддразнивания можно рассматривать как способ поиска контакта, то насмешки – это вербальная коммуникация, направленная на противоположный эффект. Поддразнивания – это положительные речевые акты, а насмешки зачастую мотивированы агрессивными отрицательными эмоциями и злыми намерениями (зависть, месть, ненависть, апатия, желание доминировать, быть выше или выглядеть таковым).

Значительная часть словесных оскорблений произносится лицом к лицу с предполагаемой жертвой с целью наблюдения за ее реакцией (от смущения до обиды). Словесная атака ранит ребенка и заставляет расстроиться. Плач часто является доказательством того, что ожидаемая цель достигнута:

Килиг садра адан чиниз, Посмотрите на его лицо,
КьацIанва ам, чиркин я. Грязно оно, запачкано.
Белки анал ацукьна жеди, Наверно, на нем сидело
Хпер суьруь мумкин я. Стадо овец [1, с. 252].

Однако, возможно, что благодаря словесной ловкости (например, использование умной реплики) или каких-либо других средств сообразительный ребенок может принять ответные меры и тем самым сменить потенциально болезненную ситуацию, превратив агрессора в жертву. Например:

Рамазан, рам, Рамазан, Рамазан, рам, Рамазан,
Рагъул кацин тум – Рамазан, Серой кошки хвост – Рамазан,
Къурал алай кIек – Рамазан, На пригорке петушок – Рамазан,
Къулак квай пек – Рамазан. В очаге тряпка – Рамазан [1, с. 252].

Наравне с традиционными поддразниваниями использование насмешек в определенном контексте играет решающую роль. Следует отметить, что дети используют насмешки и реплики для самых разных целей. В качестве примера использования вербальной агрессии рассмотрим дразнилки и насмешки в роли коммуникативных стратегий, позволяющих утверждать, что между вовлеченными людьми существует определенная степень близости.

Яда, яда, Эмирбег! Эй, эй, Эмирбег!
Анал са цIегь алани? Там стоит одна коза?
Цегьрехъ бацIи галани? У козы есть козленок?
Цегьре чаз нек ганани? Коза дала нам молока?
Фири никIедиз уф це, Подуй на пресное молоко,
КIани рушаз кIуф це. Поцелуй любимую девушку.

Рассматривая применение в речи традиционных рифмованных формул, основанных на уничижительных эпитетах, мы можем условно выделить четыре категории насмешек:

– игра с именем ребенка;
– комментарии о его физических особенностях и умственных способностях;
– черты характера;
– социальные отношения.

Отличительной особенностью насмешек (в отличие от поддразниваний) является их немотивированность, т. е. беспричинность. Зачастую они возникают на основе имен собственных или прозвищ высмеиваемого лица (жертвы), к которым в рифмованном виде присоединяют схожие или вымышленные недостатки. Например:

Эмирбег дах! Брат Эмирбег!
Кьил къабах, Голова [твоя] как тыква,
КIунтIал акьах, Поднимись на горку,
Ламран тум яхъ, Возьми осла за хвост,
Зун кIвализ хутах. Отвези меня домой.

Можно предположить, что изначально поддразнивания и насмешки входили в состав обрядовых песен и ритуальных действий, связанных с ними. Например, в лезгинской шуточной свадебной песне объектом насмешек, издевок стала наставница невесты – енге:

Цавай маргъар эвисда, С неба льются дожди,
Енгед сарар экъисда. У енге зубы торчат.
ВацIал фейи эремек, На речку пошла бесплодная,
Енгед хъвайди ламран нек. Енге выкормлена молоком ослицы.
Ленгердавай аш аку, На блюде плов, посмотри
Енгедик квай каш аку. На обжорство енге, посмотри.
Ленгердавай пакун тIвал, На блюде ребро [овцы],
Енгедиз гуй рикIин тIал. Пусть у нее сердце заболит [2, с. 283–284].

Взаимодействие дразнилок и насмешек прослеживается и в жанре необрядовой лирики – юмористических песнях. При помощи интонационной формы проявления шуточные песни высмеивают те или иные человеческие черты и свойства людей, указывают на их недостатки:

Эхиз тежер дердер аваз, ява я,
Къаридин руш, вун зи рикIин дава я,
Вунани зи дердиниз са чара (а)я,
Чекме, калуш кIвачел алай къарид руш!

Согнут я страстью, как тяжкою ношей,
Дочь старушки, только ты можешь излечить мое сердце,
Так помоги же моему горю,
Обутая в новые туфли-галоши дочь старушки! [3, с. 555–556].

Элементы поддразниваний мы встречаем и в лезгинских считалках и прибаутках. Пример считалки:

Агьмед фена базардиз, Ахмед сходил на базар,
ЦIуд кепекни газардиз, Десять копеек заплатил за морковь,
Цан, цан, цан, <Не переводится>,
Ам гъвечIи пацан. Он маленький пацан.

Примером такой прибаутки может послужить следующий текст:

Столдаллай лампа хьтин, Подобна лампе на столе,
Лампадаллай шуьше хьтин, Подобна стеклу, что на лампаде,
Наргиля! Наргиля!

Настрой этой песни шутливо-ласкательный, в ней оживает мягкий юмор и раскрывается материнская любовь.

В лезгинском фольклоре мы встречаем больше дразнилок и насмешек с мужскими именами, нежели с женскими:

*Эскендар, **дар** ба **дар**,*	Эскендар, <не переводится>,
***Дар** шалварар ваз къа**дар**.*	Узкие брюки тебе в пору.

Обращает на себя внимание и звуковая организация стишка: аллитерация и использование полнозвучной рифмы. «Песенная форма дразнилок обусловливается манерой исполнения, они произносятся (скандируются) речитативом, поэтому строки обязательно рифмуются и подчиняются внутреннему ритму» [4, с. 108]. Если в русском фольклоре дразнилки – это «в основном однострофные произведения юмористического, реже сатирического характера» [5, с. 67], то в детском фольклоре лезгин – это небольшие по объему рифмованные стишки. Дразнилки, состоящие из одной строки, встречаются крайне редко.

Существенной чертой дразнилок и насмешек является их вариативность. Устойчивость жанровой композиции и риторической структуры дает возможность создавать новые тексты. Одно имя можно заменить другим, при этом сохраняя соответствующую рифмовку:

Алибег дах!	Брат Алибег!
Кьил къабах,	Голова [твоя] как тыква,
Ламрал акьах,	Садись на осла,
Зун хутах.	Отвези меня.

Детские сатирические стишки, в которых используются собственные имена, зачастую содержат в себе зоонимический код (длинноухий осел, серой кошки хвост, петушок и т. д.). Чаще всего в них воспроизводится гиперболизированный (шаржированный) облик:

Агь, дама дам, дам хьтинди,	Ах, <не переводится> подобный,
Хъурхъунин далдам хьтинди,	Подобный барабану, сделанному из овчины,
Вацlу гъайи цlам хьтинди,	Подобный сухому прутику, принесенному рекой,
Япар яргъи лам хьтинди.	Подобный длинноухому ослу.

Специфической особенностью дразнилок и насмешек является использование несоразмерных сравнений, излишних преуменьшений или преувеличений и т. д.:

Рушарикай бике хьтин,	Среди девушек, как госпожа,
Ракьарикай дегьре хьтин,	Подобна железному топорику,
Шир янавай варар хьтин,	Подобна крашеным воротам,
Ракь янавай къавар хьтин.	Подобна железной кровле.

Таким образом, изучение этих двух конкретных форм выразительной деятельности (дразнилки и насмешки) детского сатирического жанра лезгинского фольклора мы проводим во взаимодействии ребенка с игрой. Провести четкую грань между ними практически невозможно. Поддразнивания и насмешки объединены общим функциональным признаком: они словом унижают и посмеиваются над своим оппонентом. Мотивы обманывающих и дразнящих детей могут быть доброжелательного (как в случае словесных оскорблений, поддразниваний, которые также могут включать в себя действия и предметы) или враждебного характера (словесные насмешки, целью которых является причинение вреда). Исследование дразнилок, анализ основных мотивов их порождения, использование имен собственных и специфической ритмики и рифмовки дают важные ключи к разгадке процессов, которые также могут быть применимы к насмешкам, используемым во время латентного периода ребенка (от шести до двенадцати лет). Это также обусловливает обширное использование рифмованных насмешек. Подобная практика бытует и по сей день.

Библиографический список

1. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Детский фольклор*. Москва: Наука, 2019; Т. 7.
2. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Обрядовая поэзия*. Москва: Наука, 2017; Т. 6.
3. Свод памятников фольклора народов Дагестана; в 20 т. *Необрядовая лирика*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательский дом «Дагестан», 2020; Т. 9.
4. Капица Ф.С., Колядич Т.М. *Русский детский фольклор*: учебное пособие для вузов. Москва: Флинта: Наука, 2002.
5. *Восточно-славянский фольклор. Словарь научной и народной терминологии*. Минск, 1993.

References

1. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Detskij fol'klor*. Moskva: Nauka, 2019; T. 7.
2. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Obryadovaya po`eziya*. Moskva: Nauka, 2017; T. 6.
3. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana; v 20 t. *Neobryadovaya lirika*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'skij dom «Dagestan», 2020; T. 9.
4. Kapica F.S., Kolyadich T.M. *Russkij detskij fol'klor*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
5. *Vostochno-slavyanskij fol'klor. Slovar' nauchnoj i narodnoj terminologii*. Minsk, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.06.24

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-382-385

***Golubtsova E.V.,** Cand. of Science (History), Military University of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: ekaterinasalupenko6@gmail.com

THE SPECIFICS OF THE IMAGE OF RUSSIA IN HINDI E-PAPERS DAINIK JAGRAN AND BBC HINDI. The article examines the ways of representation of the image of Russia in Indian media discourse. Frame analysis of articles published during the period from January 1, 2023 to May 1, 2024 in leading Hindi-language electronic newspapers Dainik Jagran and BBC Hindi revealed that publications in Dainik Jagran form predominantly neutral image of Russia, while BBC Hindi creates a negative image. Different approaches to creating the image of Russia are determined by the specifics of the newspapers themselves. Framing is one of the ways of manipulative influence of the media. Mass media are often used for political purposes, for example, to form a certain opinion about a particular country among the audience. In this regard, understanding the specifics of the image of Russia in the media can be useful both for the governmental institutions that contact with India and for effective fighting in the information war.

Key words: **image of state, Russia, media discourse, Indian mass media, frame, framing, Hindi**

The research is financially supported by Russian Science Foundation № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/
Affiliation: Research & Innovation Services of South Ural State University, 76, Lenin Prospekt, Chelyabinsk, Russian Federation, 454080

***Е.В. Голубцова**, канд. ист. наук, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: ekaterinasalupenko6@gmail.com

СПЕЦИФИКА ОБРАЗА РОССИИ В ЭЛЕКТРОННЫХ ХИНДИЯЗЫЧНЫХ ИЗДАНИЯХ DAINIK JAGRAN И BBC HINDI

В данной статье рассматриваются особенности репрезентации образа России в индийском медиадискурсе. Фреймовый анализ статей в ведущих электронных хиндиязычных изданиях Dainik Jagran и BBC Hindi, опубликованных в период с 1 января 2023 года по 1 мая 2024 года, позволил установить, что материалы Dainik Jagran формируют преимущественно нейтральный образ России, в то время как BBC Hindi – негативный. Разные подходы к созданию образа России обусловливаются спецификой самих изданий. В свою очередь, фрейминг является одним из способов манипулятивного воздействия средств массовой информации. Воздействующая функция массмедиа нередко используется в политических целях, например, для формирования у аудитории определенного отношения к какой-либо стране. В связи с этим понимание механизмов выстраивания образа России в СМИ может быть полезным как для работы отечественных госучреждений, контактирующих с Индией, так и для эффективного противодействия информационной войне.

Ключевые слова: **образ государства, Россия, медиадискурс, индийские средства массовой коммуникации, фреймовый подход, фрейм, хинди**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/
Аффилиация: Управление научной и инновационной деятельности Южно-Уральского государственного университета, 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76

Россия традиционно входит в число наиболее авторитетных и влиятельных акторов мировой политики. Вместе с тем внимание к ней значительно усилилось с началом проведения на Украине специальной военной операции (СВО), по-разному воспринятой международным сообществом. В мировом информационном пространстве СВО активно обсуждается более двух лет. Не стала исключением и Индия: многие десятилетия тесного многопланового сотрудничества стран обусловили широкое представление в индийских массмедиа информационных материалов о России.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении образа России в материалах ведущих конвергентных хиндиязычных электронных газет Dainik Jagran и BBC Hindi (*Роскомнадзор ограничил доступ к данному сайту)*. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: рассмотрение специфики Dainik Jagran и BBC Hindi, систематизация материалов о России в перечисленных изданиях, выявление наиболее частотных фреймов, отражающих образ нашей страны, а также языковых способов их актуализации. Новизна данного исследования заключается в применении фреймового подхода при анализе образа России в хиндиязычных СМИ Индии.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что изучение формирования образа России в индийских СМИ позволит расширить представление о механизмах применения средствами массовой коммуникации фрейминга с целью манипулятивного воздействия на общественное мнение. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов в работе государственных учреждений, контактирующих с Индией. Кроме того, понимание механизмов манипуляционного воздействия может быть полезно для противодействия в ходе информационной войны.

Dainik Jagran – ежедневная газета, освещающая события в разных сферах, в том числе вопросы геополитики и международных отношений. Она была основана в 1942 году и на сегодняшний день является крупнейшим хиндиязычным информационным ресурсом в Индии. Dainik Jagran, как и большинство индийских изданий, принадлежит частному издательству Jagran Prakashan Limited, которое, в свою очередь, открыто выражает лояльность нынешнему руководству страны. В контексте рассматриваемой нами темы важно учитывать, что в современных реалиях индийское руководство, несмотря на давление со стороны западных партнеров, придерживается нейтральной позиции по отношению к России.

BBC Hindi, будучи филиалом Британской вещательной корпорации, в отличие от Dainik Jagran, является иностранным информационным ресурсом, публикующим новости на языке хинди. Служба BBC Hindustani Service с 1940 года вела вещание в Южной Азии главным образом для британских военнослужащих, находившихся на индийском субконтиненте. После обретения Индией независимости в 1947 году филиал BBC был реорганизован: в 1949 году открылось отделение, освещавшее мировые события исключительно для индийской аудитории. В 2001 году был создан одноименный новостной сайт на языке хинди. На сегодняшний день этот электронный ресурс является одним из ключевых источников информации в Индии, способных формировать взгляды индийской аудитории.

Особенности учредительства и принадлежности Dainik Jagran и BBC Hindi обусловливают определенное различие подходов названных СМИ к освещению событий в России. Отсутствие единообразия при подаче материалов в индийских газетах во многом отражает общую тенденцию, отмечаемую специалистами в работе СМИ: современным массмедиа все труднее оставаться беспристрастными в связи с общим неблагоприятным геополитическим фоном, нередко выражающемся в форме информационно-психологической войны [1, с. 54].

Информационная функция СМИ отошла на второй план, уступив место воздействующей функции. С помощью языковых средств они способны навязывать искаженное представление о реальности и формировать нужное отношение к ней у аудитории [2, с. 206].

Одним из проявлений воздействующей функции СМИ является формирование образа того или иного государства через процедуру конструирования фреймов – фрейминга [3, с. 27].

В научный обиход термин «фрейм» ввёл в 1970-е годы американский ученый, специалист в области искусственного интеллекта М. Минский, понимая под ним структуру данных для представления стереотипной ситуации. По словам исследователя, «теория фреймов» была разработана для объяснения скорости человеческого восприятия и мышления, а также фактического отсутствия поддающихся наблюдению ментальных явлений, сопровождающих эти процессы [4, с. 229].

Значение фрейма попытались переосмыслить представители и других наук. В лингвистику данный термин впервые ввел американский исследователь Ч. Филлмор. Особенность его подхода к определению фрейма заключалась в том, что он опирался прежде всего на семантические теории. В его интерпретации фреймы – структуры, состоящие из понятий, которые относятся к знанию о неязыковых, энциклопедических состояниях, связях, явлениях, структура которых предопределена обыденным, естественным пониманием (так называемые «сцены») [5, с. 80, 131]. Помимо Ч. Филлмора, определения терминов «фрейм» и «фрейминг» формулировали и другие ученые-языковеды (например, Т.А. ван Дейк, Р. Богранд, В. Дреслер, М.Л. Макаров, А.В. Плешакова, С.Б. Уланова). Многообразие авторских подходов обусловило отсутствие в лингвистических исследованиях в настоящее время общепринятого определения этих понятий.

Поскольку образ той или иной страны в медиадискурсе, как правило, является искусственно созданным с помощью лингвистических средств идеологическим продуктом, в исследовании мы придерживались концепции «фрейминга» американского ученого Р.М. Энтмана, понимая под ним близкий к манипуляции феномен, предполагающий отбор или подчеркивание некоторых черт событий или вопросов повестки дня с тем, чтобы продвигать определенную интерпретацию, оценку и/или решение [6].

На материалах новостных сюжетов в Dainik Jagran и BBC Hindi, опубликованных в период с 1 января 2023 года по 1 мая 2024 года, был проведен сравнительный анализ фреймов, продвигающих различные смыслы, направленные на формирование образа России.

Давние партнерские отношения между странами, широкий спектр направлений их взаимодействия обусловливают значительное количество статей, освещающих текущее состояние и перспективы сотрудничества Индии и России в материалах Dainik Jagran. Здесь были выделены следующие непосредственно определяющие образ России фреймы: «индийско-российские отношения», «противостояние», «российское руководство».

В свою очередь, фрейм «индийско-российские отношения» включает в себя такие микрофреймы, как, например, «военное сотрудничество», «торговля энергоресурсами», «влияние третьих стран на индийско-российские отношения».

В рамках фрейма «индийско-российские отношения» общая тональность материалов является преимущественно положительной, поскольку авторы статей о межгосударственных отношениях часто цитируют индийских и российских политических деятелей, которые, как правило, позитивно отзываются о сотрудничестве:

यूक्रेन युद्ध के दौरान रूस से तेल खरीदने के भारत के फैसले का बचाव करते रहे विदेश मंत्री एस. जयशंकर ने कहा है कि मॉस्को ने कभी भी नई दिल्ली के हितों को नुकसान नहीं पहुंचाया और दोनों देशों के बीच हमेशा स्थिर और मित्रवत संबंध रहे हैं (Dainik Jagran, 20.02.2024). – ‘Министр иностранных дел С. Джайшанкар, защищая решение Индии покупать нефть у России во время войны на Украине, заявил, что Москва никогда не наносила ущерба интересам Нью-Дели, и между двумя странами всегда были стабильные и дружественные отношения’ (здесь и далее перевод автора статьи – *Е. Г.*).

राष्ट्रपति पुतिन ने पीएम मोदी को नीतियों के लिए सराहा। उन्होंने पीएम मोदी को रूस-भारत संबंधों का मुख्य गारंटर बताया (Dainik Jagran, 09.12.2023). – ‘Президент Путин похвалил премьер-министра Моди за его политику. Он назвал премьер-министра Моди главным гарантом российско-индийских отношений’.

Положительная оценка взаимодействия Индии с Россией прослеживается не только через цитирование третьих лиц, но и непосредственно в авторских материалах. Примером может служить материал об истоках индийско-российского военного сотрудничества, в котором обозначается, что начало ему было положено после поражения в войне с Китаем в 1962 г. В тот период Россия, в отличие от стран Запада, согласилась поспособствовать укреплению оборонного потенциала Индии, поставляя ей различную технику: от истребителей МиГ-21 до танков и артиллерии (Dainik Jagran, 27.12.2023).

Отметим, что некоторые фреймы и микрофреймы пересекаются. Так, приведенный ниже фрагмент текста в равной степени относится к фрейму «российско-индийские отношения», который, в свою очередь, наложен на микрофреймы «торговля энергоресурсами» и «влияние третьих стран на индийско-российские отношения». Данные микрофреймы актуализируются за счет упоминания неудачной попытки США и их союзников подорвать экономику России, запретив Индии покупать у нее нефть:

रूस को आर्थिक रूप से कमजोर करने की अमेरिका और उसके सहयोगी देशों ने बीते एक वर्ष में हर संभव कोशिश की है। इसके तहत भारत को रूस से तेल खरीदने से रोकने के लिए भी दबाव बनाया गया। लेकिन मोदी सरकार ने दबाव को नकारते हुए रियायती दर पर रूस से तेल की खरीद जारी रखी (Dainik Jagran, 18.02.2023)

При описании индийско-российских отношений в Dainik Jagran нередко используются лексемы с положительной коннотацией. Примеры наиболее частотных из них: द्वपिक्षीय सहयोग (‘двустороннее сотрудничество’), साझेदारी (‘партнерство’), स्थिर और मजबूत संबंध (‘стабильные и крепкие отношения’), मित्र देश (‘дружественная страна’), दोस्त (‘друг’), दोस्ती (‘дружба’), например:

रूसी सुरक्षा परिषद के सचिव पंतुरशेव ने PM Modi से की मुलाकात, **द्वपिक्षीय सहयोग** पर की चर्चा (Dainik Jagran, 30.03.2023). – ‘Секретарь Совета Безопасности России Патрушев во время встречи с премьер-министром Моди обсудил **двустороннее сотрудничество**’.

‘भारत-रूस **संबंध स्थिर** और अभी भी बहुत **मजबूत** हैं’, <...> बोले विदेश मंत्री जयशंकर (Dainik Jagran, 27.12.2023). – ‘«Индийско-российские **отношения стабильные** и по-прежнему очень **прочные**», – заявил министр иностранных дел Джайшанкар’.

UNSC में भारत की स्थायी सदस्यता का रूस करता है समर्थन, **मित्र देश** ने फिर दोहराई यह बात (Dainik Jagran, 03.02.2023). – ‘Россия поддерживает постоянное членство Индии в Совете Безопасности ООН, **дружественная страна** еще раз подтвердила свою позицию’.

उन्होंने कहा कि हमारी रूस के साथ **दोस्ती** से किसी को समस्या नहीं होनी चाहिए (18 Feb 2024). – ‘Он *(здесь – министр иностранных дел Индии)* сообщил, что наша **дружба** с Россией не должна доставлять кому-либо проблемы’.

Фрейм «индийско-российские отношения» нередко пересекается с фреймом «противостояние», который включает в себя такие регулярно повторяющиеся микрофреймы, как «российско-украинский конфликт» и «конфликт между Россией и Западом». При описании российско-украинского конфликта фрейм «противостояние» актуализируется за счет использования лексем с негативной семантикой, например:

यूक्रेन के साथ **जंग** (‘**война** с Украиной’), रूस और यूक्रेन के बीच बीते लंबे समय से **युद्ध** जारी है (‘**война** между Россией и Украиной продолжается уже давно’), रूस ने यूक्रेन पर **आक्रमण कयि** (Россия **напала** на Украину), यूक्रेन के साथ **संघर्ष** शुरू होने के बाद (‘после начала **войны** с Украиной’), दो साल बाद भी **हमले** नहीं रोक रहा रूस (‘Россия не прекращает **атаки** даже спустя два года’).

Хотя в материалах газеты о российско-украинском военном конфликте практически не используется официальное название «специальная военная операция», в целом авторы Dainik Jagran придерживаются при описании событий нейтрального тона, избегая оценочных суждений.

Реже авторы Dainik Jagran затрагивают такие темы, как «антироссийские санкции», «поддержка Украины странами Запада» и «позиция Индии в связи с российско-украинским конфликтом», основным лейтмотивом которого является нейтралитет Индии:

भारत ने पहले भी स्पष्ट कर रखा है कि यूरोपीय देशों के बीच होने वाले तनाव में वह तटस्थ रहने की नीति पर चलता है (Dainik Jagran, 04.01.2024). – ‘Индия уже заявляла, что придерживается политики нейтралитета в ходе обострения отношений между европейскими странами’.

भारत एकमात्र देश है, जो मौजूदा ववािद के दोनों पक्षों यानी रूस और अमेरिका के साथ रणनीतिक रश्ति रखता है (Dainik Jagran, 04.03.2023). – ‘Индия – единственная страна, которая поддерживает стратегические отношения с обоими участниками конфликта, а именно – с Россией и США’.

На образ России влияние оказывает и другой фрейм – «руководство страны», который строится вокруг Президента РФ В.В. Путина. При этом образ российского лидера в материалах Dainik Jagran складывается неоднозначный. Так, в ряде статей президент явно позиционируется как «самодержец»:

हालांकि, मास्को का बीआरआइ से आधिकारिक जुड़ाव नहीं है, लेकिन इससे जुड़े आयोजन में पुतिन की मौजूदगी यही दर्शाती है कि दुनिया के दो **निरंकुश शासक** किस प्रकार एक-दूसरे के नजदीक आते जा रहे हैं (Dainik Jagran, 27.10.2023). – ‘Хотя Москва официально не связана с инициативой «Один пояс – один путь», присутствие Путина на мероприятии в ее честь демонстрирует сближение двух **автократических лидеров**’.

На авторитарный характер российской власти намекают статьи, повествующие о тенденции президента жестко подавлять оппозицию, например:

पुतिन पिछले 24 साल से सत्ता में काबिज हैं और विरोधियों के खिलाफ कार्रवाई ने उनके प्रभुत्व को और भी ज्यादा मजबूत करने का काम किया है (Dainik Jagran, 15.03.2024). – ‘Путин находится у власти 24 года, и репрессии против его оппонентов только еще больше укрепили его влияние’.

Вместе с тем встречается материал, способствующий созданию положительного образа президента РФ. Например, отмечается его роль в «возрождении былой гордости страны»:

पुतिन अपने देश को उसका पुराना गौरव लौटाने के कार्य में जुट गए। महज दस वर्षों में उन्होंने रूस की तस्वीर बदल दी और सैन्य शक्ति में अमेरिका को चुनौती देने लगे (Dainik Jagran, 17.03.2024).

Положительные черты образу В.В. Путина придает информация, подчеркивающая наличие у него сторонников или указывающая на его влияние во всем мире:

पुतिन रूस की जनता में अपना विश्वास बरकरार रखने में सफल रहे हैं। इस चुनाव में उन्हें कड़े मुकाबले का सामना नहीं करना पड़ा है, बहुत कम समर्थन वाले तीन प्रत्याशी उनके सामने हैं (Dainik Jagran, 17.03.2024). – ‘Путин сумел сохранить доверие российского народа. На этих выборах ему не придется столкнуться с жесткой конкуренцией: в них участвуют еще три кандидата, не имеющих большой поддержки’.

विश्व की निगाहें इस ओर टिकी हुई हैं कि चुनावी नतीजे घोषित होने के बाद उनका अगला कदम क्या होगा (Dainik Jagran, 15.03.2024). – ‘Внимание всего мира приковано к его следующему шагу после объявления результатов выборов’.

Таким образом, рассмотренные нами фреймы в Dainik Jagran формируют в целом нейтральный образ России. Такой подход к выстраиванию образа нашей страны может рассматриваться как поддержка официальной риторики индийских властей, которые по-прежнему воспринимают ее в качестве союзника.

На основе анализа наиболее частотных сюжетов в материалах BBC Hindi нами были выделены следующие фреймы: «российско-украинский конфликт», «российское руководство», «внешняя политика России», «внутренние проблемы России».

В свете текущих событий «российско-украинский конфликт» активно освещается хиндиязычной службой BBC. Актуализация данного фрейма происходит благодаря использованию лексики с ярко выраженной отрицательной коннотацией. Например, в статье от 24 февраля 2024 года Россия позиционируется как агрессор, который «принес смерть и разрушения на Украину», в «2014 г. захватил Крым и вторгся на территорию Донбасса» (रूस का युद्ध यूक्रेन के लिए मौत और तबाही लेकर आया है», «रूस ने साल 2014 में यूक्रेन से क्राइमिया छीनकर उस पर कब्जा कर लिया और दोनबास में सैन्य हस्तक्षेप किया (BBC, 24.02.2024)).

При этом в подобного рода статьях, как правило, отсутствует какой-либо материал о контексте, в котором развивалась внешняя политика России, об особенностях совместной истории двух стран. Такая односторонняя трактовка событий дискредитирует Россию, оказывает прямое негативное влияние на формирование образа страны в сознании индийской аудитории.

В заголовках материалов, посвященных конфликту между Россией и Украиной, акцентируется либо агрессивный характер действий России (1), либо возможность ее военных неудач (2):

(1) «रूस के मिसाइल हमले के बाद ‘अनाथ का गांव’ बनी यूक्रेन की ये जगह» (BBC, 23.02.2024). – ‘«Это место на Украине превратилось в «сиротский поселок» после ракетного удара России»’;

«रूसी हमलों के बीच यूक्रेन में कैसे जी रहे लोग?» (BBC, 03.02.2024). – ‘«Как живут люди в Украине в условиях российских атак?’»;

«बखमूत में रूस के आक्रामक तेवर» (BBC, 22.02.2024). – ‘«Агрессивная позиция России в Бахмуте»’;

(2) «क्या रूस छिपा रहा है यूक्रेन जंग में मरने वालों का आंकड़ा?» (BBC, 19.04.2024). – ‘«Скрывает ли Россия число погибших в войне на Украине?»’;

«यूक्रेन युद्ध में रूसी कमांडरों की ‘खराब’ रणनीति से गई कई सैनिकों की जान» (BBC, 20.12.2023). – ‘«Многие военные погибли из-за «плохой» стратегии российского командования в войне на Украине»’;

«इन तीन तरीकों से यूक्रेन रूस पर पड़ सकता है भारी» (BBC, 07.07.2023) – ‘«По этим трем причинам Украина может обойтись России дорого»’.

Образ России, будучи неразрывно связанным с образом ее лидера, складывается и благодаря фрейму «российское руководство», в центре которого – образ президента РФ В.В. Путина. Общая тональность статей о его деятельности в подавляющем количестве материалов представляется негативной. В них делается акцент на авторитарном характере его режима:

राष्ट्रपति व्लादिमीर पुतिन अब रूस पर लगभग बिना किसी चुनौती के शासन कर रहे हैं. उनके खिलाफ़ उठने वाली आलोचनात्मक आवाज़ों को देश से बाहर कर दिया गया या फिर जेल भेज दिया गया, जबकि कुछ को मार दिया गया (BBC, 03.04.2023). – ‘На сегодняшний день президент Владимир Путин фактически беспрепятственно управляет Россией. Его критики были изгнаны из страны или отправлены в тюрьму, некоторые их них оказались убиты’.

इस चुनाव में पुतिन को रिकॉर्ड 87 फ़ीसदी वोट मिले. <…> हालांकि उनके सामने कोई मज़बूत प्रतिद्वंद्वी नहीं था क्योंकि क्रेमलिन रूस के राजनीतिक तंत्र, मीडिया और चुनाव पर कठोर नियंत्रण रखता है (BBC, 19.03.2024). – ‘На этих выборах Путин получил рекордные 87 процентов голосов. <…> Однако у него не было сильного противника, поскольку Кремль осуществляет жесткий контроль над политической системой, СМИ и выборами в России’.

Новостные сообщения также способны усиливать враждебное отношение аудитории по отношению к В.В. Путину из-за нагнетания страха перед ним. Примером может служить фрагмент из статьи, в котором автор, ссылаясь на слова владельца горнолыжного курорта в Финляндии, утверждает, что российский президент не ограничится Украиной и для укрепления своей власти захочет захватить и другие близлежащие страны:

अगर रूस जीतता है और पुतिन अपनी शक्ति बढ़ाते हैं तो मैं अंतिम खेल के बारे में सोच भी नहीं सकता. <…> फिनलैंड, पोलैंड, एस्टोनिया, लिथुआनिया? वे यूक्रेन में अपने आप नहीं रुकेंगे (BBC, 14.09.2023).

Другой важный фрейм, который прослеживается в материалах BBC Hindi, это «внешняя политика России». В рамках этого фрейма повышенное внимание уделялось связям России с Китаем, Индией и Северной Кореей. Большинство статей на эту тему констатирует положительную динамику развития отношений между перечисленными странами.

На примере следующих фрагментов статей, посвященных отношениям России с Китаем и Северной Кореей, можно наблюдать еще один способ формирования негативного образа России – реализацию оппозиции «свой – чужой», которая противопоставляет Россию и ее союзников, находящихся в международной изоляции, остальному миру:

इस रिश्ते से दोनों देशों की सरकारों का फ़ायदा है. वैश्विक मंच पर अलग-थलग कर दिए जाने पर वे एक-दूसरे का सहारा बन सकती हैं (BBC, 17.10.2023). – ‘Правительства обеих стран выигрывают от этих отношений. Изолированные на мировой арене, они могут помогать друг другу’.

रूस और उत्तर कोरिया दोनों पर ही ‘दूसरे देशों के लिए परेशानी का सबब बनने’ का आरोप लगता रहा है. दोनों ही देशों पर सख़्त अंतरराष्ट्रीय प्रतिबंध लागू हैं. दोनों ही देशों की सरकारें अमेरिकी ‘प्रभुत्व’ की आलोचक रही हैं. अक्सर ये देखा गया है कि किसी साझे दुश्मन की वजह से दो नेता एक दूसरे के क़रीब आ जाते हैं (BBC, 12.09.2023). – ‘Россию и Северную Корею обвиняют в том, что они «создают проблемы другим странам». В отношении обеих стран действуют строгие международные санкции. Правительства обеих стран выступают против американского «господства». Нередко можно было наблюдать, как общий враг объединяет двух лидеров’.

В контексте анализа образа России в BBC Hindi любопытным представляется статья о ее нынешних соседях под заголовком «यूक्रेन युद्ध की वजह से रूस के बाकी पड़ोसी देशों को क्या है डर?» («Почему из-за войны на Украине испытывают страх другие соседи России?») от 14 сентября 2023 года. В ней идет речь о том, как «Советский Союз после Второй мировой войны оккупировал страны Прибалтики». Кроме того, в статье отмечается, что «эти страны в полной мере чувствуют боль Украины из-за российского вторжения». За счет изобилия эмоционально заряженной лексики сюжет данной статьи явно направлен на вызов у читателей отторжения:

रूस के पड़ोसी देशों में से कई यूरोपीय संघ और नेटो के सदस्य हैं, वहां के कई लोग यूक्रेन की मदद के लिए आगे आ रहे हैं. एस्टोनिया और उसके बाल्टिक पड़ोसी देश लातविया और लिथुआनिया पर सोवियत संघ ने दूसरे विश्व युद्ध के तुरंत बाद कब्ज़ा कर लिया था. यह कब्ज़ा दशकों तक रहा. उनका कहना है कि वे रूसी आक्रमण पर यूक्रेन के दर्द को महसूस करते हैं.

Определенную лепту в формирование образа России также вносит фрейм «внутренние проблемы России». За проанализированный нами период наибо-

лее активно освещались такие события, как теракт в «Крокус Сити Холле», мятеж ЧВК «Вагнер», гибель представителя оппозиции А. Навального, неудача российской миссии «Луна-25». Несколько реже встречается и микрофрейм «демография России», который объединяет материалы о населении, покидающем страну. Например, статья от 27 февраля 2023 года «बच्चे पैदा करने के लिए रूस छोड़कर जा रहीं महिलाएं» («Женщины уезжают из России, чтобы рожать детей») или статья от 9 июня 2023 года, «रूस में पढ़े-लिखे और स्कलि वाले लोग क्यों छोड़ रहे हैं देश» («Почему образованные и квалифицированные люди покидают Россию?»).

Материалы BBC Hindi в основном акцентируют трудности, с которыми сталкиваются россияне, умалчивая о каких-либо успехах или достижениях нашей страны. Примерами могут служить статья от 25 января 2024 года «वमिान गरिने को रूस ने बताया 'राक्षसों का काम» («Авиакатастрофу в России назвали "проделкой демонов"»), «जेलेंस्की बोले-ज़नि्दगियों से खेल रहा है रूस» («По словам Зеленского, Россия играет жизнями»), статья от 29 февраля 2024 года «रूस के इस एक्टविसि्ट को क्यों हुई जेल» («Почему арестовали этого российского активиста?»).

Таким образом, анализ проправительственного ресурса Dainik Jagran и британского новостного сайта BBC Hindi позволил выявить разные подходы к репрезентации образа России в медийном пространстве Индии.

В Dainik Jagran образ нашей страны формируется за счет актуализации таких фреймов, как «индийско-российские отношения», «противостояние», «российское руководство». В BBC Hindi можно выделить следующие наиболее частотные фреймы: «российско-украинский конфликт», «российское руководство», «внешняя политика России» и «внутренние проблемы России».

Вместе с тем способы актуализации данных фреймов различны. Авторы Dainik Jagran в основном воздерживаются от использования эмоционально заряженных выражений, а также личной оценки тех или иных событий. Для фрейма «противостояние» характерно освещение позиции разных сторон, что предоставляет читателям возможность самим интерпретировать новости. В целом Dainik Jagran способствует формированию нейтрального образа России.

BBC Hindi, используя суггестивные методы языкового воздействия, а именно – обильное использование оценочной лексики с негативной семантикой, отбор и интерпретация фактов не в пользу России, а также фреймы с отрицательной коннотацией («российско-украинский конфликт» и «внутренние проблемы России» и т. п.), формирует негативный образ России.

Библиографический список

1. Гаврилов Л.А., Зарипов Р.И. О массовой коммуникации, которая приручает и манипулирует. *Политическая лингвистика*. 2020; № 3 (81): 53–60.
2. Озюменко В.И. Медийный дискурс в ситуации информационной войны: от манипуляции – к агрессии. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2017; № 1: 203–220.
3. Кокурина И.В., Хорецкая Н.Ю. Фрейминг и образ США в немецкоязычных СМИ. *Вестник Ивановского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; №1: 25–30.
4. Никонова Ж.В. Фреймовый анализ как метод лингвистического описания вербальных структур. *Вестник Томского государственного университета*. 2007; № 6: 229–234.
5. Fillmore Ch.J. Scenes-and-frames semantics. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington / London: Indiana University Press, 1977.
6. Асланов И.А. Исследование фрейминга в работах российских ученых: результаты контент-анализа. *Медиаскоп*. 2020; № 4. Available at: http://www.mediascope.ru/2662
7. *Dainik Jagran*. Available at: https://www.jagran.com/
8. *BBC Hindi*. Available at: https://www.bbc.com/hindi

References

1. Gavrilov L.A., Zaripov R.I. O massovoj kommunikacii, kotoraya priruchaet i manipuliruet. *Politicheskaya lingvistika*. 2020; № 3 (81): 53-60.
2. Ozyumenko V.I. Medijnyj diskurs v situacii informacionnoj vojny: ot manipulyacii – k agressii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2017; № 1: 203-220.
3. Kokurina I.V., Horeckaya N.Yu. Frejming i obraz SShA v nemeckoyazychnyh SMI. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; №1: 25-30.
4. Nikonova Zh.V. Frejmovyj analiz kak metod lingvisticheskogo opisaniya verbal'nyh struktur. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 6: 229-234.
5. Fillmore Ch.J. Scenes-and-frames semantics. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington / London: Indiana University Press, 1977.
6. Aslanov I.A. Issledovanie frejminga v rabotah rossijskih uchenyh: rezul'taty kontent-analiza. *Mediaskop*. 2020; № 4. Available at: http://www.mediascope.ru/2662
7. *Dainik Jagran*. Available at: https://www.jagran.com/
8. *BBC Hindi*. Available at: https://www.bbc.com/hindi

Статья поступила в редакцию 09.06.24

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-385-388

***Guseynova T.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

COGNITIVE CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN A JOURNALISTIC TEXT. The work gives an analysis of the cognitive structure of the space of a text which is formed through functioning of transformed variants of Russian idioms of various origins and different solidity of components. The cognitive structure of a text can be defined as a kind of context, determined as a result of the formation of boundaries that affect the mechanisms of combining linguistic elements into units of a higher level. Such boundaries arise at all linguistic levels, including the journalistic text. The structural determination of the text correlates with the context in which the mutual influence of the components does not affect the units of a higher level, which can be observed by the example of phraseological transformations as a kind of context at the level of associative connections between the components. The mass media is characterized by the constant identification of emotionally expressive and evaluative methods of forming an information flow, which facilitates the appeal to phraseological units as specific linguistic structures that correspond to requirements of a journalist's speech-thinking activity. The modification of stable linguistic structures is most clearly carried out in the headline complex of newspaper material, in which the intra-textual connections of participants in the communicative process are manifested by approaches to the image of linguistic units at the stage of speech perception. These linguistic signs generate a large amount of information about the nominative side of the units, about the existential qualities of the described object, phenomenon, process, quality, etc., subjective assessment and passionate characteristics.

Key words: **text structure, journalism, intra-textual connections, passionarity, phraseological transformations, parcellation, problematic segmentation**

***Т.С. Гусейнова**, канд. филол. наук доц., Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

КОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена анализу когнитивной структуры текстового пространства, формируемого посредством функционирования трансформированных вариантов фразеологических единиц русского языка различного происхождения и различной спаянности компонентов. Когнитивная структура текста может быть определена в качестве некоего контекста, детерминируемого как следствие формирования границ, влияющих на механизмы объединения языковых элементов в единицы более высокого уровня. Такие границы возникают на всех языковых уровнях, в том числе и в публицистическом тексте. Структурная детерминация текста коррелирует с контекстом, в котором взаимовлияние компонентов не сказывается на единицах более высокого уровня, что можно наблюдать на примере фразеологических трансформ как некоего контекста на уровне ассоциативных связей между компонентами. Средствам массовой информации присуще постоянное выявление эмоционально-экспрессивных и оценочных приемов формирования информационного потока, что содействует обращению к фразеологическим единицам как специфическим языковым структурам, соотносящимся с требованиями речемыслительной деятельности журналиста. Наиболее ярко видоизменение устойчивых языковых конструкций осуществляется в заголовочном комплексе газетного материала, в котором внутритекстовые связи с участниками коммуникативного процесса манифестируются подходами изображения языковых единиц на этапе восприятия речи. Данные языковые знаки генерируют большой объем информации о номинативной стороне единиц, субъективной оценке и пассионарной характеристики, об экзистенциональных качествах описываемого предмета, явления, процесса, качества и пр.

Ключевые слова: **структура текста, публицистика, внутритекстовые связи, пассионарность, фразеологические трансформы, парцелляция, проблемная сегментация**

Актуальность представленного анализа характеризуется значимостью речемыслительной деятельности индивидуума, обнаруживающегося в публицистическом тексте, который в данной статье рассматривается с точки зрения когнитивной обусловленности. Текстовое пространство манифестируется как результат вербальной деятельности продуцента, направленной потенциальному адресату речи и отличающейся степенью развитости лингвистического сознания участников коммуникации в процессе эмоционально-экспрессивного и оценочного восприятия окружающего мира.

Целью исследования является анализ структурных компонентов текстового пространства на примере проблемной сегментации как разновидности парцелляции при трансформации фразеологических единиц в современном публицистическом тексте.

Задачи исследования:

– анализ когнитивного содержания фразеологических трансформ;

– изучение коммуникативно-смысловой целостности современного публицистического текста;

– описание глубинной структуры публицистического текста, образующей вертикальные смысловые связи между его отдельными единицами.

Научная новизна исследования обусловлена определением и характеристикой критериев восприятия текста на фоне трансформации устойчивых конструкций.

Теоретическая значимость определяется конкретизацией понятий когнитивного содержания заголовочной конструкции, представленной трансформированными устойчивыми структурами, характеризацией роли языковой личности в формировании информационного пространства.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать результаты анализа при изучении способов трансформации устойчивых конструкций русского языка, а также принципов текстового влияния на участников коммуникативного процесса.

Материалом исследования послужили извлеченные из современных газет фразеологические единицы, претерпевшие структурно-семантические изменения.

Основными методами исследования являются описательный, сопоставительный и подстановочный.

При анализе когнитивной структуры текстового пространства важно учитывать две существенные позиции, характеризующие публицистический текст, который: а) плотно связан с реальностей действительностью, поэтому его содержание определяется прежде всего отношениями между описываемыми явлениями; б) детерминирован с мыслительной деятельностью автора, поэтому его структура отображает логические связи между персональными коммуникативными действиями. С одной стороны, первая позиция имеет парадигматическую обусловленность, вторая же определяет концептуальную структуру текста, при этом указанные позиции не функционируют свободно, самостоятельно, а выступают в качестве взаимообусловленных понятий. С другой стороны, первая позиция, обладая денотативным базовым устройством текста, манифестирует сущностные характеристики формирования второй позиции, т. е. его сигнификативного плана, представленного языкотворческими процессами.

Когнитивное содержание публицистического текста представляет собой сложную конструкцию, которая включает в себя некоторые аспекты, отмеченные тем, что, во-первых, это денотативная оболочка, которая обеспечивает понятийную и структурную связанность определенных языковых знаков текста, транспонируя их в целостную коммуникативно-смысловую картину. Во-вторых, это сигнификативная представленность, которая манифестирует следующий уровень интерпретации денотативной ситуации. Такая представленность семантики текста отражает мысли и идеи, которые журналист стремится передать своим читателям, при этом сущностным этапом формирования семантики публицистического текста является речемыслительный процесс, в котором участвуют реципиент и продуцент как участники коммуникации. В данном процессе значительную роль играют коммуникативные интенции продуцента и пресуппозитивные знания обоих участников коммуникации. Таким образом, когнитивное содержание публицистического текста формируется под влиянием нескольких факторов, включая денотативную оболочку, сигнификативный аспект, коммуникативные намерения журналиста и фоновые знания участников коммуникации.

При создании публицистического текста продуцент выбирает определенные семантические и грамматические схемы построения, генерирующие смысловую структуру текстового пространства, добавляя в нее дополнительные элементы, связанные с языковыми значениями этих средств и моделей. Данное обстоятельство способствует тому, что смысл текста будет отличаться от его денотативной оболочки. Однако этот процесс также вызывает вопросы о том, как именно формируется мысль перед ее вербализацией. Некоторые исследователи полагают, что мысль формируется до ее выражения в словах, другие же считают, что это происходит в процессе создания текста. Ответ на этот вопрос остается предметом продолжающихся исследований и дискуссий.

Абстрактное мышление детерминировано связью с языком, поэтому механизмы формирования мысли и ее выражение в словах являются неотъемлемыми составляющими единого речемыслительного процесса, который лежит в основе когнитивного смысла публицистического текста. В этой связи становятся актуальными два текстообразующих принципа: принцип обратной связи и принцип опережающего отражения.

В ходе анализа фразеологических трансформ в газете установлено, что принцип обратной связи играет ключевую роль в процессе смыслообразования, т. к. он регламентирует процессы поиска и проверки выбранных слов и фраз, используя анализ и синтез, например: «Рожки да ножки» (А. Головенко, «Правда») ~ Остались от козлика (у бабушки) рожки да ножки (из песни); «Театр скорее жив, чем мертв» (Г. Тюрина, «МК») ~ Пациент скорее жив, чем мертв (А. Толстой. Золотой ключик, или Приключения Буратино); «У природы нет плохой погоды?» (И. Царев, «Труд») ~ У природы нет плохой погоды (из песни) и др. Как следует из представленных иллюстраций, данный принцип основан на взаимодействии между продуцентом и реципиентом, где первый стремится выразить свои мысли таким образом, чтобы у второго они вызывали заданную реакцию. Позиция опережающего отражения предполагает предварительное планирование развития мысли, т. е. продуцент заранее планирует, какие идеи он хочет выразить в своем тексте, и строит свою аргументацию на основе этого плана: «Розовые очки спали» (А. Сорокин, «РТ») ~ Смотреть сквозь розовые очки (фразеологизм); «Подайте бывшему члену Государственной думы СССР...» (А. Гамов, «КП») ~ Подайте бывшему члену Государственной думы (из кинофильма) ~ Подайте что-нибудь бывшему депутату Государственной думы (Ильф и Петров «12 стульев»); «Пока суд да дело – мети смело!» (В. Комаров, «КП») ~ Пока суд да дело (фразеологизм); «Пока суд да канцелярское дело, завод продолжает натужно пыхтеть» (Н. Киреев, «Правда»). Из представленных иллюстраций становится ясно, что данный принцип связан с первым принципом, поскольку он помогает продуценту ограничить количество возможных вариантов выражения своих мыслей и облегчает понимание текста для воспринимающего.

Процесс смыслообразования текста включает в себя несколько этапов. Первый этап – это непосредственное вербальное развертывание мысли, когда продуцент выражает свои идеи вербально. Данный этап является значимым, потому что он позволяет продуценту проверить, насколько точно выбранные им языковые средства соответствуют его мыслям. Этот процесс может быть сложным и требует постоянного контроля и корректировки с его стороны. Глобальные изменения, происходящие в социуме, а также динамика технологического прогресса оказывают существенное воздействие на речемыслительную действительность индивидуумов.

В условиях быстро меняющегося мира возникает необходимость в новых словах и выражениях, которые могут точно и полно отражать новые явления и понятия, чем объясняется возникновение в речемыслительной деятельности фразеологических трансформ, которые в условиях развития интернет-коммуникаций, когда появляются новые формы общения, такие как смайлики и эмодзи, являющиеся частью языковой эволюции, по-прежнему являются актуальными. Когнитивный план публицистического текста требует новых способов выражения и коммуникации, к числу которых относится пассионарность, которой Лев Гумилев посвятил свое главное исследование [см.: 1]. Язык как открытая, динамично развивающаяся система стремится найти наиболее точные и выразительные средства для передачи своих эмоций и идей, что способствует творческому переосмыслению слов и выражений. Однако стоит отметить, что не все нововведения становятся общепринятыми и входят в стандартный словарный запас, при этом многие из них остаются в рамках определенного контекста или субкультуры. В то же время благодаря публицистике некоторые клишированные конструкции, претерпевая структурно-семантические видоизменения, способны пополнить фразеологический фонд языка. Например: «А была ли «красная ртуть»?» (С. Бунеев, «Труд») ~ Да был ли мальчик-то? (М. Горький. Жизнь Клима Самгина); «ТАСС уполномочен возразить» (В. Чуксеев, «МН») ~ ТАСС уполномочен заявить (дипломатич. выражение; кинофильм; одноименное название романа Ю. Семенова); «Выть на «Волгу» теперь остается...» (Н. Ефремов, «КП») ~ Выдь на Волгу: чей стон раздается над великою русской рекой? (Н. Некрасов. «Размышления у парадного подъезда»); «От корта до торта четыре шага» (С. Самохвалов, «РГ») ~ От великого до смешного один шаг (Наполеон) + А до смерти четыре шага (из песни).

Посредством трансформации фразеологических единиц усиливается когнитивное содержание текста, которое актуализирует пассионарное воздействие на индивидуума через обновление и развитие языка. Данное обстоятельство позволяет адаптировать узуальные лингвистические знаки к новым условиям и контекстам, придавая им иное значение или эмоциональную окраску и сохраняя свою актуальность и способность точно передавать мысли и чувства продуцента.

Итак, трансформация фразеологических единиц представляет собой модификацию их значения и структуры для наиболее адекватной характеризации описываемой ситуации. Данное обстоятельство обусловливает актуализацию тех или иных способов обновления узуальных устойчивых выражений, независимо от их происхождения и частотности. Создание фразеологических трансформ всегда имеет свое целеполагание, продиктованное необходимостью организации пассионарного эффекта в газетной публикации, то есть речь идет об усилении эмоциональной насыщенности и экспрессивности высказывания. Утвердившиеся в сознании членов социума структурно-семантические конфигурации узуальных устойчивых знаков позволяют преобразовывать форму без утраты содержания, сохраняя при этом в вероятных различных вариациях и отклонениях от

стандартных форм первоначальное содержание, а также развивая деривативные отношения между традиционной и трансформированной конструкций. Важно заметить, что трансформация должна быть понятна сторонам коммуникации, чтобы не возникало ситуации недопонимания, т. е. трансформа не должна восприниматься как ошибочное использование языковых единиц, поэтому знание традиционной формы фразеологизма помогает быстрее понять его трансформированный вариант. В связи с тем, что читатель может сравнить новую форму с известной ему узуальной формой и определить, какие изменения были внесены, трансформа способствует более глубокому пониманию текста и лучшему восприятию его пассионарного настроя. Фразеологические трансформы возникают в авторских целях и намерениях и являются одним из приемов отступления от нормативного использования фразеологизмов. Они часто используются в публицистическом дискурсе для создания определенного эффекта и подчеркивания авторской позиции.

Безусловно, использование анализируемых конструкций в газете находится в соответствии со стремлением «к экономии речевых усилий; один из важнейших законов, определяющих речевую действительность и через нее формирующих в языке стремление к экономичности средств выражения» [2, с. 9]. Способы детерминации фразеологических трансформ в заголовках газетных материалов могут быть различными, некоторые из них задействуют изменения в словесном порядке узуального высказывания, что может придать ему новый смысл или подчеркнуть определенный аспект описываемой ситуации, другие базируются на обыгрывании компонентов, что также может изменить его значение или придать ему дополнительную эмоциональную окраску, третьи основаны на расширении традиционного состава путем присоединения к устойчивой единице дополнительных элементов, в том числе и так называемых паралингвистических средств, что может детализировать общее значение или сделать его более конкретным. Все эти механизмы позволяют авторам создавать оригинальные и запоминающиеся заголовки, которые привлекают внимание читателей и помогают передать авторские интенции как, например, в следующих иллюстрациях: «Выступили в августе, теперь хотят в «Октябре» (Д. Бабич, «КП») ~ Августовский путч + Октябрьская революция 1917 г.; «Борщом подарит» (Р. Чирва, «Поиск») ~ Посмотрит – рублем подарит (Н. Некрасов. «Мороз, Красный нос»); «Пожар в «гнезде кукушки» (Рейтер, «КП») ~ Пролетая над гнездом кукушки (кинофильм); «Татьянин сон» (М. Чегодаева, «МН») ~ Татьянин день (назв. праздника) + Сон Веры Павловны (Н. Чернышевский. «Что делать?») и др. Автор, составляя заголовок, стремится привлечь внимание читателя и в то же время дать ему представление о содержании газетного материала, для чего использует те фразеологические трансформы, которые способны активизировать фоновые знания читателя и вызывать у него заданные ассоциации и эмоции. Данное обстоятельство позволяет автору более эффективно донести свою мысль и вызвать интерес к своей публикации.

В связи с указанным выше становится актуальным назначение тезауруса личности в процессе восприятия газетной публикации. Речь идет о том, что реципиент должен располагать соответствующей информативной базой и определенными знаниями для непосредственного восприятия текста. Универсальный тезаурус личности складывается из общих знаний, приобретенных индивидуумом из различных общих источников, таких как школа, университет и средства массовой информации. Персональный же тезаурус личности формируется на базе уникальных знаний, полученных посредством самообучение, специального и профильного образования. Безусловно, указанные типы тезауруса личности способны взаимодействовать друг с другом, поддерживая реципиента в его понимании и трактовке газетного материала. Процесс коммуникации между продуцентом и реципиентом является сложным психолингвистическим явлением, когда журналист, опираясь на универсальный тезаурус личности, транслирует информацию таким образом, чтобы она была доходчивой и постижимой для подавляющей части читателей. При этом продуценту необходимо внушить реципиенту заданные эмоции и ассоциации, связанные с его собственными переживаниями и интенциями. Таким образом, процесс коммуникации включает в себя взаимодействие между автором и читателем, где оба пытаются понять и воспринять информацию на основе своего собственного опыта и знаний: «Служение муз не терпит колеса» (А. Монахов, А. Калинина, «КП») ~ Служение муз не терпит суеты: прекрасное должно быть величаво (А. Пушкин. «19 октября»); «А в баню придешь – пар кости ломит» (И. Никольская, «РТ») ~ Пар костей не ломит (посл.); «Танец маленьких медведей» (Ф. Зарипов, «КП») ~ Танец маленьких лебедей (П. Чайковский. «Лебединое озеро») и др.

Является очевидным тот факт, что процесс восприятия информации реципиентом должен быть подготовленным прежде всего заголовочной конструкцией, и если речь идет о фразеологических трансформах, то задействуются фоновые знания (пресуппозиция) реципиента, которые формируются из различных источников и могут быть репрезентированы в разнообразных форматах: вербально, визуально и т. д., т. е. активизируется и графические выделения. Такая информация организуется в различные логико-смысловые конфигурации, которые могут быть активированы или изменены в зависимости от интенций, стоящих перед реципиентом, в результате этого процесса знания могут уточняться, расширяться и становиться более полными и точными, т. е. знания актуализируются из памяти индивидуума.

Таким образом, одно из назначений фразеологических единиц заключается в том, чтобы сосредоточиться на прогнозируемых знаниях, которыми располагает реципиент и которые необходимо встроить другую модель или парадигму знаний, являющуюся, в свою очередь, фундаментом для построения последующей смысловой конфигурации. Подобная модель, структура или схема знаний позволяет реципиенту организовать и интерпретировать новую информацию в соответствии со своим предыдущим опытом и знаниями: «Рублем по сердцу» (О. Колесова, А. Мухина, «Поиск») ~ Рублем по карману + Ножом по сердцу (посл.); «Смешались в кучу лыжи, люди...» (К. Серов, «КП») ~ Земля тряслась – как наши груди, смешались в кучу кони, люди... (М. Лермонтов. «Бородино»); «Друг познается на свадьбе» (ред., «ДП») ~ Друг познается в беде (посл.); Друзья познаются в беде (Энний. «Гекуба»).

Дискурсивный образ мысли индивидуума способствует дифференциации конкретных языковых знаков и определяет содержательную парадигму данных конструкций, способствуя пониманию механизмов трансляции информации, ее хранению и обработки в сознании индивидуума. Смысловое выражение фразеологических трансформ может воздействовать на их практическое назначение, то есть на процесс коммуникации, что, в свою очередь, может формировать эмоциональную реакцию участников коммуникации. Безусловно, «мышление личности формируется постепенно по мере освоения адаптивно значимых для этой личности видов деятельности, для чего используются различные знаковые системы общества, каждая из которых обеспечивает цели осваиваемого вида деятельности» [3, с. 25].

Исследование семантики трансформированных устойчивых выражений в языке особенно важно при изучении культуры, которая является отражением пассионарного отношения социума к реалиям окружающего мира. Трансформация устойчивых единиц предполагает, что актуализируется глубинная имманентная структура, лежащая в их основе, которая затем преобразуется в эксплицитную, поверхностную. Глубинная структура при этом представляет собой набор базовых правил и принципов, которые определяют способ организации информационного потока, прежде всего, посредством газетного заголовка, что влияет на понимание и использование языковых единиц. Важно отметить, что эти глубинные структуры являются частью способности индивидуума к языку в силу врожденных знаний о его структуре «Дошла тюрьма до сумы» (П. Мещенков, «РГ») ~ С сумой пустить кого-нибудь + Дойти до ручки (фразеологизмы) + От сумы и от тюрьмы не зарекайся (посл.); «Так ли страшен космодром Плесецк, как его представляют архангельские геологи» (С. Сергеев, «РГ») ~ Не так страшен черт, как его малюют (посл.); «Осторожно! Во дворе – добрая собака» (Т. Рессина, «МК») ~ Осторожно! Во дворе – злая собака; «Борзыми уже не берут» (Т. Ещенко, «РТ») ~ Борзыми щенками брать (Н. Гоголь. «Ревизор»).

Публицистический дискурс имеет огромное значение в современном обществе, язык является основным средством коммуникации между членами социума, в результате адекватное использование языка может значительно повысить эффективность процесса коммуникации. Когнитивное выражение фразеологических трансформ в публицистическом тексте требует от индивидуумов знания законов грамматической системы языка, а также умения анализировать информацию, детерминирует развитие культуры применения языковых знаков, что обусловлено тем, что «носители языка воспринимают внеязыковую ситуацию как полиситуативную: они представляют ее либо как совокупность микроситуаций, либо как последовательность ситуаций, предшествующих изображенной внеязыковой ситуации» [4, с. 57].

Характеристика когнитивного плана реализации фразеологических трансформ в рассматриваемых текстах подчеркивает их сложность, объединяя множество элементов при задействовании прагматического, культурологического и пассионарного аспектов. Данная ситуация обусловливает выбор языковых средств, которые наиболее точно передают авторские намерения. Оптимизация мыслительной деятельности и функционирования языковых единиц в речевых действиях становится возможной благодаря гибкости и подвижности публицистического дискурса, что позволяет журналистам выбирать наиболее подходящие языковые средства для передачи своих идей и эмоций, что способствует более глубокому пониманию и взаимодействию между участниками коммуникации. Таким образом, фразеологические трансформы в публицистическом тексте играют ключевую роль в улучшении качества коммуникации и мышления, способствуя более точному и эффективному обмену информацией и идеями.

Библиографический список

1. Гумилев Л.Н. *Этногенезис и биосфера земли*. Санкт-Петербург, 2013.
2. Кузьмина Н.А., Амбросимова Е.А. *Активные процессы в русском языке и коммуникации новейшего времени*. Москва, 2013.
3. Винарская Е.Н. Система языковых знаков общества в их соотношении с иерархической системой мышления личности. *Система языка и языковое мышление*. Москва, 2014.
4. Шпильная Н.Н. *Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности языковой личности*. Москва, 2014.

References

1. Gumilev L.N. *`Etnogenezis i biosfera zemli*. Sankt-Peterburg, 2013.
2. Kuz'mina N.A., Ambrosimova E.A. *Aktivnye processy v russkom yazyke i kommunikacii novejshego vremeni*. Moskva, 2013.
3. Vinarskaya E.N. Sistema yazykovyh znakov obschestva v ih sootnoshenii s ierarhicheskoj sistemoj myshleniya lichnosti. *Sistema yazyka i yazykovoe myshlenie*. Moskva, 2014.
4. Shpil'naya N.N. *Yazykovaya kartina mira v strukture rechemyslitel'noj deyatel'nosti yazykovoj lichnosti*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.05.24

УДК 8142 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-388-390

Zimina L.O., *Cand. of Sciences (Philology), Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA, Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia), E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*
Swarovskaya E.B., *Cand. of Sciences (Philosophy), Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia), E-mail: elen-sv@list.ru*

ON THE ISSUE OF THE EFFECTIVENESS OF USING NEURAL NETWORKS IN ADVERTISING COMMUNICATION. The article examines a problem of effectiveness of the use of neural networks in modern Russian advertising. The main content of the study is the analysis of neural network tools used in advertising activities. The article examines the specifics of the modern advertising communication process, describes positive and negative aspects of the use of neural networks in creating advertising appeals, analyzes prospects for the development of advertising industry based on the active use of AI, identifies advantages and disadvantages of using AI technologies in Russian advertising. As a result of the study, it is found that the effectiveness of advertising communication depends on the appropriate use of neural networks in the professional activities of advertising and public relations specialists, when replacing natural language with artificial language does not lead to depersonalization of advertising texts, reducing attention and interest of the target audience.

Key words: **communication process, neural networks, artificial intelligence, advertising communication, advertising text, effectiveness of advertising communication, target audience**

Л.О. Зимина, *канд. филол. наук, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*
Е.Б. Сваровская, *канд. филос. наук, доц., Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, E-mail: elen-sv@list.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема эффективности использования нейросетей в современной российской рекламе. Основное содержание исследования составляет анализ средств нейросетей, используемых в рекламной деятельности. В статье исследована специфика современного рекламного коммуникационного процесса, охарактеризованы положительные и отрицательные аспекты применения нейросетей в создании рекламных обращений, проанализированы перспективы развития рекламной индустрии, основанной на активном применении искусственного интеллекта, выявлены достоинства и недостатки применения технологий искусственного интеллекта в российской рекламе. В результате исследования установлено, что эффективность рекламной коммуникации зависит от целесообразного использования нейросетей в профессиональной деятельности специалистов по рекламе и связям с общественностью, когда замена естественного языка на искусственный не приводит к обезличиванию рекламных текстов, снижению внимания и интереса к ним целевой аудитории.

Ключевые слова: **коммуникационный процесс, нейросети, искусственный интеллект, рекламная коммуникация, рекламный текст, эффективность рекламной коммуникации, целевая аудитория**

Актуальность темы исследования заключается в изучении современных технологий, основанных на применении искусственного интеллекта в сфере рекламы, а также выявлении специфики коммуникационного процесса и факторов, оказывающих значительное влияние на эффективность информационного обмена в этой сфере профессиональной деятельности.

Анализ факторов, приводящих к повышению или снижению эффективности рекламной коммуникации, позволит обосновать достоинства и недостатки использования нейросетей в рекламной деятельности и найти способы улучшения коммуникационного процесса.

Научная новизна исследования заключается в поиске оптимальных средств применения технологий искусственного интеллекта в рекламной коммуникации. В ходе анализа осуществлено структурирование положительных и отрицательных аспектов использования нейросетей в профессиональной деятельности рекламистов.

Цель исследования – изучить специфику применения искусственного интеллекта в российской рекламной деятельности и обозначить факторы, оказывающие влияние на качество коммуникации с целевыми аудиториями.

Задачи исследования: 1) проанализировать теоретический материал, освещающий проблему использования искусственного интеллекта в рекламной коммуникации; 2) обосновать достоинства применения нейросетей в рекламном процессе; 3) выявить недостатки использования нейросетей в рекламе, значительно снижающие степень успешности взаимодействия участников коммуникации.

Для решения поставленных задач были использованы такие методы, как анализ теоретического материала, сравнительный анализ, интерпретация, обобщение.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и описании факторов, влияющих на уровень эффективности рекламной коммуникации. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов в преподавании ряда дисциплин у студентов направления «Реклама и связи с общественностью», таких как «Деловые коммуникации», «Основы теории коммуникации», «Стилистика и литературное редактирование в рекламе», «Копирайтинг», «Реклама в коммуникационном процессе», а также при проведении мастер-классов и курсов повышения квалификации для практикующих рекламистов.

В ходе исследования теоретическую базу составили научные работы, в которых охарактеризованы особенности технологий искусственного интеллекта (Д.В. Водин, Т.В. Мешкова, А.С. Зуфарова, Ю.С. Бузыкова, К.С. Качагина, А.М. Плотникова, К.А. Потехина, Е.О. Ананьева, Д.А. Рыбаков), а также освещены проблемы использования нейросетей в рекламной коммуникации (М.Н. Кушнирчук, Д.А. Шевченко, Е.М. Крюкова, В.В. Зеленов, В.В. Галстян).

В современном мире с постоянным развитием информационных технологий появляется все больше различных инноваций. Так, стало распространено использование искусственного интеллекта, который постепенно внедряется во все сферы жизни человека. Терминология IT-сферы подвержена динамичным изменениям, и, несмотря на огромное количество исследований, эту область нельзя назвать полностью изученной. Многие термины стали общеупотребительными, в том числе и слово «нейросеть». Так, Д.А. Рыбаков дает следующее определение: «Нейросети – это программные системы, основанные на работе по принципам человеческого мозга» [1, с. 256].

Преимуществом нейросетей является возможность подвергать обработке колоссальные объемы разнообразной информации. Кроме того, как отмечает К.С. Качагина, нейросети способны к корректировке деятельности с учетом предыдущих действий и анализа ошибок [2]. Значение искусственного интеллекта в современном мире невозможно недооценить. А.С. Зуфарова и Ю.С. Бузыкова пишут: «Мы все чаще видим новости об очередных свершениях машин в различных областях нашей жизни, будь то массовые медиа, журналистика или даже медицина. Но с появлением ChatGPT 30 ноября 2022 г. искусственный интеллект стал доступен рядовому пользователю» [3, с. 79].

Сегодня нейросети продолжают развиваться, исследователи работают над созданием все более мощных и эффективных моделей. А.М. Плотникова указывает, что нейросети уже сегодня применяются во многих областях и оказывают значительное влияние на нашу жизнь, и данный процесс будет только усиливаться в будущем [4]. Цифровизация различных аспектов жизни общества, появление нейросетей и расширение сферы его применения привели к широкому обсуждению проблематики цифровых исследований и оценке дальнейшего развития и влияния на жизнедеятельность людей использования искусственного интеллекта. Его применение становится общедоступным, вовлекается большое количество людей, не являющихся специалистами в данной

области, и поэтому границы изучения этих технологий становятся максимально подвижными.

Использование возможностей нейросетей в рекламной коммуникации имеет ряд преимуществ. Охарактеризуем основные положительные моменты.

Автоматизация многих процессов профессиональной деятельности позволяет оптимизировать труд рекламиста и сэкономить рабочее время, рационально распределив его для решения тех задач, которые имеют творческую основу. Так, с помощью нейросетей можно осуществлять сегментирование аудитории. Технологии искусственного интеллекта позволяют специалисту по рекламе оперировать набором инструментов, направленных на определение подходящих целевых аудиторий для конкретного продукта, товара или услуги.

Анализ определенных параметров, важных для попадания в целевую аудиторию, способствует персонализации процесса рекламной коммуникации. Например, изучив потребительские предпочтения, интересы, мотивы, поведение, демографические и другие характеристики, можно создать рекламные тексты, ориентированные на четко заданную категорию потребителей. Это поможет сделать рекламный процесс эффективным с точки зрения отклика на информационные сообщения.

Применение искусственного интеллекта в рекламной коммуникации дает новые возможности для лучшего взаимодействия с потребителями и достижения более значимых результатов в продвижении продуктов и услуг. При помощи искусственного интеллекта рекламная коммуникация может стать более доступной адресату и адаптированной под индивидуальные потребности и предпочтения каждого покупателя. Алгоритмы машинного обучения и нейронные сети способны анализировать данные о желаниях потребителей, их характеристиках, возможностях и покупательных привычках, что позволяет создавать рекламные сообщения и предложения, более точно отвечающие индивидуальным потребностям каждого клиента. Такой подход улучшает взаимодействие с целевой аудиторией, позволяет снизить барьеры в коммуникационном процессе, увеличивает лояльность потребителей к бренду [5].

Кроме того, искусственный интеллект обладает способностью генерировать изображения, тексты, видеоряд, музыкальные и другие фрагменты, соответствующие продвигаемому объекту рекламы. Для реализации этой задачи создается исходная база данных, посредством которой нейросеть формирует контент по актуальным параметрам. Именно оптимизация рабочего процесса специалиста по рекламе делает нейросеть важным и нужным инструментом в профессиональной деятельности.

Анализ эффективности рекламной деятельности также является важным этапом в работе специалиста. Некачественно проведенный анализ или его полное отсутствие могут повлечь за собой негативные последствия как в коммуникационном процессе, так и в финансовой сфере. Благодаря нейросетям рекламист имеет возможность быстро получить точный анализ данных о ходе рекламной кампании. Например, выявить такие показатели, как время просмотра, кликабельность и др. Нейросети помогают рекламисту увидеть достоинства и недостатки в ходе проводимых мероприятий. Способность нейросетей осуществлять тщательный анализ информации позволяет специалисту по рекламе установить эффективные и малоэффективные способы продвижения. Мониторинг в режиме реального времени ускоряет процесс корректировки рекламных материалов с минимальными затратами.

Говоря о возможностях использования искусственного интеллекта в рекламной коммуникации, также стоит отметить, что он способствует автоматизации процессов написания текстов, ускорению их создания, быстрому решению ряда задач, которые необходимо выполнять специалисту по рекламе в профессиональной деятельности. Так, на основе анализа ключевых слов, структуры контента, а также существующих трендов искусственный интеллект способен предложить различные варианты заголовков или предоставить копирайтеру примеры эффективных текстов в разных сферах продвижения товаров и услуг. Программы искусственного интеллекта на основе заданных параметров, например, таких как тема, стиль, целевая аудитория, могут помочь копирайтеру в процессе обдумывания вариантов идей и текстов. Это поможет специалисту по рекламе понять, на чем сделать акцент при построении контента, который будет интересен аудитории.

Несмотря на многочисленные преимущества, использование искусственного интеллекта в рекламной деятельности также имеет свои недостатки. Вот несколько аргументов «против».

– Зависимость от технологий: сильная зависимость от искусственного интеллекта может привести к утрате специалистами по рекламе важных навыков, таких как творческое мышление и интуитивное понимание потребностей аудитории.

– Ошибки алгоритмов: алгоритмы искусственного интеллекта не застрахованы от ошибок. Неправильная интерпретация данных или неполные данные могут привести к неэффективным решениям и даже к ущербу для репутации бренда.

– Стоимость внедрения: разработка, внедрение и поддержка нейросетей требует больших затрат: малые и средние компании могут не иметь ресурсов для внедрения таких технологий, что создает неравенство в конкурентной среде.

– Отсутствие человеческого фактора: искусственный интеллект не учитывает человеческие эмоции и культурные нюансы, что может привести к коммуникативным неудачам. Искусственный интеллект пока не способен полностью заменить человеческую креативность и эмпатию.

Использование искусственного интеллекта при создании креативных материалов не всегда даёт качественный результат. Все создаваемые искусственным интеллектом изображения, видео, текстовые материалы основаны на действии алгоритма, выявляющего определенные закономерности в огромном объеме тематических данных. Исходя из заданных тематических параметров, нейросеть формирует продукт, а не разрабатывает что-то совершенно новое и креативное.

Из-за отсутствия эмпатии искусственный интеллект создает эмоционально неокрашенный текст. Такие тексты считываются целевыми аудиториями как нечто неестественное и не вызывают доверия. Д.В. Водин пишет: «У робота и ИИ нет чувств, души, эмоций, этических и моральных принципов, а есть только программа и прописанный алгоритм действий» [6, с. 7]. Нейросети не способны выдавать эмоциональные результаты интеллектуальной деятельности.

Использование искусственного интеллекта приводит к логическим и фактическим ошибкам в случаях, когда наблюдается употребление недостоверной или непроверенной полностью информации. Все, что размещено в Интернете, распознается программой как истина. Этим обусловлено низкое качество текстов, созданных нейросетями. Они могут содержать неточности и бессмысленные фразы.

Возможность замены работы специалиста по рекламе нейросетью вызывает противоположные мнения. С одной стороны, использование искусственного интеллекта в рекламе может значительно увеличить эффективность рекламной коммуникации, предсказать поведение потенциальных потребителей и подстроить рекламные тексты под их интересы более точно. Это может привести к снижению затрат на рекламу и увеличению конверсии.

Однако, с другой стороны, специалист по рекламе – это творческая профессия, требующая умения понимать и адаптировать сообщения под человеческий мозг и эмоции. Нейросети могут только имитировать этот процесс. Замена работы рекламиста нейросетью может привести к стандартизации и потере оригинальности рекламных текстов.

Использование нейросетей в рекламе, особенно в копирайтинге, может быть полезным ресурсом в работе, но не полной заменой специалиста. Рекламист, владеющий навыками творчества и понимания человеческой психологии, может дополнить работу нейросети своим индивидуальным подходом и умением видеть вещи с нестандартной стороны. Комбинация искусственного интеллекта и человеческого творчества может привести к наиболее эффективным результатам в достижении коммуникативных намерений участников рекламного процесса.

М.Н. Кушнирчук справедливо пишет: «Важно отметить, что нейронные сети в копирайтинге не заменяют человека, а являются инструментом, помогающим в создании контента. Они могут значительно упростить и ускорить процесс копирайтинга, но решения и творческий подход к созданию текста все равно остаются в руках копирайтера» [7, с. 64]. Необходимо разработать комплексные меры, направленные на минимизацию этих рисков и обеспечение безопасного и ответственного развития и использования этой технологии.

Нейросети стремительно трансформируют рекламную индустрию, открывая широкие возможности и ставя перед специалистами новые задачи. Искусственный интеллект не заменит профессию рекламиста, но он станет мощным инструментом, который позволит повысить эффективность рекламной коммуникации за счет более точного таргетинга, оптимизации бюджетов, персонализации контента. Нейросети могут помочь в создании текстов, слоганов, сценариев, подборе изображений и музыки.

Специалистам по рекламе необходимо развивать навыки работы с искусственным интеллектом, например, генерировать оригинальные идеи, при этом нести ответственность за контент, который они создают, и не наносить вред конкретным потребителям или обществу в целом. Рекламисты, которые смогут адаптироваться к новым реалиям, освоить необходимые навыки и работать в тандеме с искусственным интеллектом, будут востребованы на рынке труда и смогут добиться успеха в своей профессии.

Будущее рекламной индустрии за синергией человеческого интеллекта и возможностей нейросетей. Д.А. Шевченко отмечает: «Интеграция искусственного интеллекта в рекламную экосистему меняет не только способы создания и доставки рекламы, но и способы ее анализа и оптимизации» [8, с. 61]. Действительно нейросети могут использоваться для создания персонализированного рекламного опыта каждого пользователя. Например, они могут отображать рекламу, которая учитывает прошлые взаимодействия потребителя с брендом или его интересы в режиме реального времени.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в рекламной деятельности открывает новые возможности для повышения эффективности коммуникационного процесса, креативности, этичности и достоверности рекламных сообщений, что делает его незаменимым инструментом для современного рекламиста. Но, несмотря на значительные преимущества, использование искусственного интеллекта в рекламной коммуникации также имеет свои риски и ограничения, которые необходимо учитывать при создании рекламных посланий. Поэтому стоит руководствоваться тем, что искусственный интеллект – это лишь инструмент в руках специалиста по рекламе, а не волшебная палочка, способная заменить его на рабочем месте. Необходимо целесообразно использовать

технологии искусственного интеллекта, как и любые другие инструменты, позволяющие в комплексе сделать процесс рекламной деятельности максимально эффективным.

Перспектива последующего изучения данной проблемы состоит в систематизации приемов применения искусственного интеллекта в рекламной коммуникации в целом и в копирайтинге в частности.

Библиографический список

1. Рыбаков Д.А. Актуальность и доступность нейросетей в современном обществе. *Вестник науки.* Международный научный журнал. 2023; № 7: 256–260.
2. Качагина К.С. Нейронные сети – перспективы развития. *E-Scio.* 2021: 1–6.
3. Зуфарова А.С., Самойлов А.В., Мулявка М.Р., Чаптыков С.И., Шишков П.А., Бузыкова Ю.С. Путь искусственного интеллекта: от компьютерной игры до средств познавательного развития учащихся chatgpt. *Управление образованием: теория и практика.* 2023; № 7: 76–90.
4. Плотникова А.М. Нейросеть как ключевое слово текущего момента. *Филологический класс.* 2023; Т. 28, № 2: 45–54.
5. Потехина К.А., Ананьева Е.О. Нейросеть как новый объект интеллектуальной собственности. *Аграрное и земельное право.* 2023; № 6 (222): 105–107.
6. Водин Д.В., Мешкова Т.В. Применение искусственного интеллекта и его преимущества и недостатки в век. *Исследования молодых ученых:* материалы XLVI Международной научной конференции. Казань, 2022: 1–7.
7. Кушнирчук М.Н. Эволюция копирайтинга: как нейронные сети преображают мир создания контент. *NovaInfo.* 2023; № 138: 64–65.
8. Шевченко Д.А., Крюкова Е.М., Зеленов В.В., Галстян В.В. Использование возможностей искусственного интеллекта в рекламе. *Практический маркетинг.* 2024; № 1: 60–64.

References

1. Rybakov D.A. Aktual'nost' i dostupnost' nejrosetej v sovremennom obschestve. *Vestnik nauki.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2023; № 7: 256-260.
2. Kachagina K.S. Nejronnye seti – perspektivy razvitiya. *E-Scio*. 2021: 1-6.
3. Zufarova A.S., Samojlov A.V., Mulyavka M.R., Chaptykov S.I., Shishkov P.A., Buzykova Yu.S. Put' iskusstvennogo intellekta: ot komp'yuternoj igry do sredstv poznavatel'nogo razvitiya uchaschihsya chatgpt. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2023; № 7: 76-90.
4. Plotnikova A.M. Nejroset' kak klyuchevoe slovo tekuschego momenta. *Filologicheskij klass.* 2023; T. 28, № 2: 45-54.
5. Potehina K.A., Anan'eva E.O. Nejroset' kak novyj ob`ekt intellektual'noj sobstvennosti. *Agrarnoe i zemel'noe pravo*. 2023; № 6 (222): 105-107.
6. Vodin D.V., Meshkova T.V. Primenenie iskusstvennogo intellekta i ego preimuschestva i nedostatki v vek. *Issledovaniya molodyh uchenyh:* materialy XLVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan', 2022: 1-7.
7. Kushnirchuk M.N. `Evolyuciya kopirajtinga: kak nejronnye seti preobrazhayut mir sozdaniya kontent. *NovaInfo*. 2023; № 138: 64-65.
8. Shevchenko D.A., Kryukova E.M., Zelenov V.V., Galstyan V.V. Ispol'zovanie vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta v reklame. *Prakticheskij marketing*. 2024; № 1: 60-64.

Статья поступила в редакцию 04.06.24

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-390-392

***Kadimov R.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

FORMS OF STROPHIC COMPOSITION IN POETRY OF ETIM EMIN. The article examines features of strophic composition in poetic texts of Etim Emin, a classic of Dagestan poetry, founder of Lezgian written literature, who laid foundations of Lezgian versification, not only introduced oriental flavor into the national literature, but also created new forms and poetic dimensions. The researcher examines such forms of strophic compositions as goshma, geraily, gazelle, muhammas, which are most often used by the author, determines the similarity and difference of the studied forms of strophic compositions, the choice of one form or another depending on the theme and the poet's idea. Based on the analysis of a number of poems designed in the strophic composition of Goshma, the researcher notes that external factors are followed by linguistic ones that ensure the semantic content of the stanza. Continuing the primordial traditions of oriental poetry, E. Emin creates his own original samples of stanzas, unknown to him.

Key words: **strophic composition, poetry, rhyme, redif, versification, sound**

***Р.Г. Кадимов**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

ФОРМЫ СТРОФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ПОЭЗИИ ЕТИМА ЭМИНА

В статье рассматриваются особенности строфической композиции в поэтических текстах классика дагестанской поэзии, основоположника лезгинской письменной литературы Етима Емина, который заложил основы лезгинского стихосложения, не только внёс в национальную литературу восточный колорит, но и создал новые стихотворные формы и размеры. Автором статьи исследуются такие формы строфических композиций, как гошма, герайлы, газель, мухаммас, которые наиболее часто используются поэтом, определяется сходство и различие исследуемых форм строфических композиций, выбор той или иной формы в зависимости от темы и авторского замысла. На основе анализа ряда стихотворений, оформленных в строфической композиции гошма, автор отмечает, что за внешними факторами следуют языковые, обеспечивающие смысловую наполняемость строфы. Продолжая исконные традиции восточной поэзии, Етим Эмин создает свои оригинальные образцы строф, до него неизвестные ни лезгинской поэзии, ни поэзии восточной.

Ключевые слова: **строфическая композиция, поэзия, рифма, редиф, стихосложение, звук**

Етим Эмин (1838–1885) – классик лезгинской литературы. С него начинается новый этап в ее развитии. Он наследует богатейшие традиции восточной поэзии, лезгинской и других литератур Дагестана. Как отмечают исследователи его творчества, он «сотворил непреходящие образцы высокой поэзии, заложил основы лезгинского стихосложения, внёс в национальную литературу твёрдые поэтические формы Востока и создал новые формы и стихотворные размеры…» [1].

Актуальность выбранной для исследования темы заключается в том, что некоторые аспекты творчества классика дагестанской поэзии Етима Эмина (в частности, формы строфической композиции, особенности рифмы) остаются не в полной мере исследованными.

Целью данной статьи является выявление особенностей строфической композиции поэтических текстов Етима Эмина; исследование влияния восточных поэтических традиций, связанных с формой стиха и рифмой.

Задачи исследования: а) раскрыть своеобразие эминовской строфики, рифмы, композиции; б) определить специфические черты индивидуального стиля Етима Эмина.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней исследуются особенности строфики и рифмы поэзии Етима Эмина, определяется его новаторство в области стихосложения. На конкретных примерах выявляются стилевые особенности поэта, дается четкое и развернутое представление о формах строфической композиции, характерных для Етима Эмина.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что в ней представлены принципы анализа стихотворных текстов, особенности строфической композиции и рифмы.

Исследование вносит вклад в область характеристики индивидуального поэтического стиля Етима Эмина, расширяет установившееся представление об экспрессивных и стилистических ресурсах поэтического языка.

Практическая значимость определена возможностью использования материалов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении истории развития дагестанской поэзии и поэтики Етима Эмина, составлении учебников и учебных пособий по дагестанской литературе, в вузовском преподавании курсов «Филологический анализ текста», «Теоретическая стилистика», «Стилистика художественной речи».

Материалом для исследования послужили стихотворения Етима Эмина.

Одной из часто используемых форм строфической композиции Етима Эмина можно назвать гошму (55 стихотворений). До середины XVIII века гошма была характерна только для ашугской поэзии. В письменную литературу ее ввел выдающийся азербайджанский поэт М.П. Вагиф. В его творчестве «поэтическая

форма – гошма, взятая им из ашугского, народного творчества, занимает особое место. Язык этих стихов предельно приближен к народному» [2].

Гошма – одиннадцатисложник, состоящий из пяти строф. Каноническая форма гошмы служила выражению любовного содержания. Начиная с середины XIX века стали допускаться отклонения от классического образца гошмы. Ее содержание стало универсальным, а количество строф или могло уменьшиться на одну или две, или увеличиться в таком же порядке. Гошма как перешедшая в письменную поэзию от ашугской формы строфической композиции доводит связь строф, их сцепку до возможного предела. Стихотворения в форме гошмы поэтому легко запоминаются. В свете сказанного рассмотрим стихотворение «Ватандай катзавайбуруз» («Убегающим с родины»). Состоит оно из шести строф, то есть на одну строфу в нем больше, чем в канонической гошме. Это первое. И содержание его не любовное. Тема стихотворения – философская. Раскрывается она как размышления о родине и чужбине. Вот как художественно реализуется поэтом мысль о том, что человек не будет счастлив на чужой земле. Первое четверостишие с перекрестной рифмой и редифом «дуст» («друг») во втором и четвертом стихах, по существу, уже сжато раскрывает тему:

Пуд затI ава, – къадир чир жез квахьайла, –
Сифтед Ватан – квахьда, пашман жеда, дуст.
Жегьилвални сагъвал вахъай катайла,
Геж жеда ваз, ахпа вилер шеда, дуст [3, с. 187].

Три вещи есть, что будешь ценить, когда потеряешь, –
Первая – Родина: потеряешь, опечален будешь, друг.
Уйдут от тебя молодость и здоровье –
Поздно будет, тогда глаза заплачут, друг.
(Построчный перевод).

Первая строфа определила и общую форму стихотворения: оно – обращение к другу. В организации первой строфы в качестве смысловой и структурной завершенности прежде всего следует подчеркнуть роль рифмы. По способу она перекрестная, по количеству совпадающих звуков – богатая. В рифмующихся словах первой и третьей строфы («квахьайла» – «катайла») совпадают по четыре звука. Во втором и четвертом стихах в рифмующихся словах («жеда» – «шеда») совпадают по три звука, но к ним добавляется редиф («дуст»). Редиф, являясь обращением к безымянному другу, вносит в стихотворение назидательный элемент. Рифма и редиф, таким образом, совместно с одиннадцатисложным стихом придают строфе целостность и вместе с тем перебрасывают мост к следующей строфе. Схема рифмовки стихотворения меняется, начиная со второй строфы. Три первых стиха всех строф оказываются связаны между собой самостоятельной, своей «автономной» рифмой, а все четвертые стихи, а также второй и четвертый стихи первой строфы имеют однозвучную рифму с редифом. Так рифма и редиф четвертого стиха «прошивают» стихотворение насквозь, связывают его воедино, т. е. присоединяют строфы друг к другу. Философичность содержания раскрывается во второй строфе более отчетливо. Далее разговор идет только о родине, две другие темы – молодость и здоровье – для поэта на втором плане.

Абсурдность поступка, действий, мнений покидающих родину поэт передает при помощи афоризмов: «Кожу свою делаешь жгучим чесноком», «черную самку буйвола превращаешь в муравья». С этой же целью поэт использует и поговорку в ироническом плане: «Далекий барабан сладко-сладко говорит (звучит)».

Приводим еще две строфы этой гошмы, свидетельствующие, что рамки ее не стесняют поэта, а могут с огромной силой выражать любое содержание (в данном случае – философское).

Гъурбатда ваз: «Я къураба», – лагьайла,
Вун итимдай такьваз вавди рахайла,
Вилин накъвар чурудлайгъуз чкIайла,
Женнет ятIан, рикIиз лянет къведа, дуст.

Амукьда вун элкъвез тежез намусдай,
Кьадайди хьиз хва-стхади даюсдай.
ЭкъечI тежез сакIани а маъюсдай,
А чIавуз гъурбатдин зегьер хъвада, дуст [3, с. 187].

В этих строфах та же самая система рифмовки (1, 2, 3 стихи рифмуются между собой, а четвертые, перезваниваясь, тоже связаны друг с другом). Конечно, вид строфы, общая схема гошмы – внешние факторы композиции, за которыми следуют факторы языковые, обеспечивающие смысловую наполняемость строфы. Перевод приведенных строф подтвердит это:

На чужбине, когда скажут тебе: «Ты переселенец»,
Когда с тобой будут говорить, не считая тебя за мужчину,
Когда слеза пойдет по твоей седой бороде,
Если даже в рай пришел, его ты будешь проклинать, друг.

Останешься, не смея вернуться: не позволит стыд.
Покажется тебе, что брат, сын сочтут тебя за негодяя.
Не имея силы вырваться из той маеты,
Яд чужбины будешь пить тогда ты, друг.
(Построчный перевод).

В форме гошмы написано поэтом большое количество стихотворений: любовных, сатирических, о бренном мире и т. д.

На втором месте в поэзии Эмина – строфическая форма, которую называют герайлы (50 стихотворений). Герайлы – восьмисложник. Во всем остальном (схема рифмовки, редиф, выражение любого содержания) форма герайлы подобна гошме. Как известно, в герайлы не регламентировано количество строф, и из-за близости формы многие мастера художественного слова не разграничивали гошму и герайлы. Сам Етим Эмин, например, герайлы из пяти строф «Моя дорогая» («Зи азиз») называет гошмой.

Къушма, вавай кьан за хабар:
Вуна наз-дамахзамани?
Квахьнава зи сабур-кьарар:
Яр, вун дамахъ чагъзамани? [3, с. 77].

Гошма, я спрошу тебя:
всё ещё хвастаешься ли ты?
Потерял я сон и покой:
Любимая, в веселом настроении ли ты?
(Построчный перевод).

Форма строфической композиции, которую в мусульманской поэзии называют мухаммас, в сборнике Етима Эмина 1995 года встречается девять раз (стихотворения поэта на азербайджанском языке в счет не берем. Их всего несколько). Мухаммас, во-первых, такая каноническая форма, стих в которой многосложный (14–16 слогов) и обязательно имеет цезуру в середине строки. В большинстве случаев цезура делит стих на симметричные отрезки, которые являются или словосочетаниями, или фразами, или короткими предложениями. Как правило, первая строфа мухаммаса состоит из пяти стихов с однозвучной рифмой, дополнительно может быть и редиф.

В последующих строфах между собой рифмуются первые четыре стиха, а пятый рифмуется со стихами первой строфы (с редифом или без). Так однозвучная рифма распространяется и на пятые стихи мухаммаса. В сущности, принцип связки строф здесь имеет определенное сходство с гошмой, в которой четвертые стихи играют связующую роль. Содержание мухаммаса не регламентировано. Но, как правило, в нем воплощаются серьезные темы и в первую очередь – философские. Стих мухаммаса рассчитан на передачу сложных мыслей.

У Етима Эмина встречается и такая форма строфической композиции, как газель (шесть стихотворений, не считая созданных на азербайджанском языке). Как известно, газель состоит из бейтов (двустиший). Рифма газели задана первым бейтом, в дальнейшем – однозвучная и следует через строку, то есть каждый стих последующего бейта остается незарифмованным. Схема рифмовки в газели: а а, в а, с а, д а и т.д. Наряду с рифмой в газели применяется и редиф.

Выдающимися мастерами газели были Низами, Хафиз, Навои. Газель возникла как форма воплощения любовного содержания. Со временем ее содержание перестало быть однообразным. Она стала выражать и философские проблемы, и социальные. Создавая свои произведения в форме строфической композиции газели, Етим Эмин продолжает восточную традицию, утверждая мысль о драматическом положении бедного человека в мире. Стих газели «Кесибвал кьий» («Пусть сгинет бедность»), в которой говорится о драматизме жизни бедного человека, шестнадцатисложный, цезура – после восьмого слога. Редиф состоит из сочетания в пять слов. Рифмующееся слово стиха – третье. Таким образом, редиф оказывается длиннее, имеет больше слогов (10), чем предшествующая ему часть стиха (6). Все это позволило Етиму Эмину ясно и полно воплотить остро современное содержание:

Кесиб кас аквадай бенде // жагъич, валлагь, – кесибвал кьий.
Адан пай тIамIудай бенде // жагъич, валлагь, – кесибвал кьий.
Авat хьана вацIуз кесиб, // эгер селди тухуз хьайтIа,
Адав гъил вугудай бенде // жагъич, валлагь, – кесибвал кьий.
Мерездавяз кесиб хейлин // чIавуз месел алаз хьайтIа,
Адан гьал жузадай бенде // жагъич, валлагь, – кесибвал кьий.
Кесиб кьена, адан гъенел // эгер дуьа алаз хьайтIа,
Тазиятдиз къведай бенде // жагъич, валлагь, – кесибвал кьий [3, с. 177].

В этой газели заключительный стих не содержит имени автора. Это отклонение от канона (единственное), которое допустил поэт.

Поэтическое мастерство Етима Эмина ярко сказывается в стихотворениях, которые, с одной стороны, продолжают традицию, с другой, – являются новаторскими. Наиболее характерны в этом отношении стихотворения «Ярдин тариф» («Хвала любимой»), «Гьузел Тамум» («Красавица Тамум»), «ХупI ярашугъ я» («О как подходит»). В этих стихотворениях поэт создает свои образцы строф, до него неизвестные ни лезгинской поэзии, ни поэзии восточной. В оригинальном по форме стихотворение «Ярдин тариф» («Хвала любимой») две строфы – четверостишия.

Пятисложный стих и четырехстрочная строфа характерна и для стихотворения «Пагь, чи уьмуьрар». В отличие от других стихотворений, здесь можно наблюдать строгую строфическую схему: рифмуются три первых стиха, а четвертый стих состоит из двух слов и рифмуется с соответствующими стихами всех остальных строф. И далее наблюдается строгое соблюдение обозначенной схемы.

У Етима Эмина в порядке исключения встречаются произведения, стих и форма строф которых, с одной стороны, как будто классические, с другой – не имеют аналогов ни в родной, ни в восточной поэзии, являясь сочетанием строф, характерных для разных классических форм композиции. В этом отношении, прежде всего, показательно стихотворение «Дуньядиз» («Миру»). Во-первых, стих в нем четырнадцатисложный с цезурой после седьмого слога. Во-вторых, первая строфа его – классический образец рубаи с рифмовкой а а в в а, а последующие три – подобия строф гошмы с рифмовкой с с с а, д д д а, е е е а. Всего в стихотворении четыре строфы. При этом, как уже видно по схеме рифмовки, первый, второй и четвертый стихи первой строфы рифмуются с четвертыми стихами последующих строф. Такая форма строфической композиции – изобретение самого поэта на основе комбинации канонических строф. Очевидно, он полагал, что для относительно полного выражения мысли о бренности мира и его враждебности человеку найденное им сочетание строф самое подходящее.

Композиционная форма диалога, которая имеет широкое бытование в ашугской поэзии, у Етима Эмина встречается как исключение («Селминазахъ галаз суьгьбет»). В редких случаях Етим Эмин использует только внешний рисунок гошмы, но создает пятнадцати или шестанадцатисложные стихотворения, в которых цезура делит стих на равные доли или части. Наиболее показательные примеры – «Друг» («Дуст»), «Мир-фана, с тобой я говорю» («Фана дунья, вавди я зун»).

Поэт наследует богатейшие традиции восточной поэзии, традиции лезгинской и других литератур Дагестана. Вместе с тем Етим Эмин обогащает родную литературу, становится знаменательной вехой в ее развитии.

Продолжая исконные традиции восточной поэзии, Етим Эмин в своем творчестве использует такие строфические формы, как гошма, газель, мухаммас, герайлы, и создает свои оригинальные формы строф, которые неизвестны восточной поэзии.

К форме герайлы и гошмы поэт обращается чаще, чем к газели и мухаммас. Объясняется это тем, что герайлы и гошма позволяют передать, выразить любое содержание, воплотить авторский замысел. Мухаммас и газель поэт использовал в отдельных стихотворениях о мире-фана, но преимущественно в поэтических посланиях.

У Етима Эмина, помимо звуковых повторов, часто встречаются повторы слов и строк, что усиливает смысл и определяет тональность стихотворения.

Перечисленные формы строфической композиции пригодны для выражения любого жанрового содержания, которое, разумеется, сопряжено и с рядом других художественных компонентов и языковых средств.

Библиографический список

1. Кардаш А. Величие Етима. *Литертурная Россия*. Интернет-портал. Available at: https// litrossia.ru›item/velichie-etima-jemina
2. Новаторская поэзия М.П. Вагифа. *Литературный Азербайджан*. 2017; № 7. Available at: https://atalar.ru/novatorskaya-poeziya-m-p-vagifa.html?ysclid=lwlwp9vlxo653495055
3. Етим Э. *Не нагляжусь на мир…* Махачкала, 1995.

References

1. Kardash A. Velichie Etima. *Literturnaya Rossiya*. Internet-portal. Available at: https// litrossia.ru›item/velichie-etima-jemina
2. Novatorskaya po`eziya M.P. Vagifa. *Literaturnyj Azerbajdzhan*. 2017; № 7. Available at: https://atalar.ru/novatorskaya-poeziya-m-p-vagifa.html?ysclid=lwlwp9vlxo653495055
3. Etim `E. *Ne naglyazhus' na mir…* Mahachkala, 1995.

Статья поступила в редакцию 01.06.24

УДК 811.111'42'373'36:33 (045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-392-395

Kovzanovich O.V., *senior teacher, Department of Foreign Languages for Law, Economics and Management, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), E-mail: olgaovitch@gmail.com*

LEXICO-GRAMMATICAL MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN THE GENRE OF DOCUMENT TEXT WITHIN THE ENGLISH-LANGUAGE COMMERCIAL DISCOURSE. The article is dedicated to the analysis of lexico-grammatical means of creating a pragmatic effect of speech influence in the English-language commercial discourse. The problem of professional business communication is considered in terms of studying document texts of a trade transaction as a particular genre of the commercial discourse with its specific functional and linguistic parameters. Understanding the cognitive-discursive mechanism of speech influence in the practice of a trade transaction is of great interest in relation to its execution and optimization of professional communicative interaction between business partners. Based on the research, a legal strategy and the main types of its tactics are identified. As a result, functional and pragmatic features of using the most significant lexico-grammatical means in the discursive practice of South African companies are described. It is stated that the correct usage of the means of speech influence in the document mode of commercial discourse is an indicator of the pragmatic competence of international trade transactions' participants and the key to effective communicative interaction between them. The findings of the study based on the analysis of speech influence techniques in the field of commerce can be used by an English-speaking recipient when concluding and conducting the transaction in the context of expanding trade and economic cooperation with the BRICS countries.

Key words: **commercial discourse, trade transaction, speech influence, legal strategy, document text, lexico-grammatical means**

О.В. Ковзанович*, ст. преп., Институт языка и литературы Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, E-mail: olgaovitch@gmail.com*

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЖАНРЕ ДОКУМЕНТНОГО ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО КОММЕРЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена анализу лексико-грамматических средств создания прагматического эффекта речевого воздействия в англоязычном коммерческом дискурсе. Проблема профессиональной бизнес-коммуникации рассматривается в контексте изучения документных текстов торговой сделки как отдельного жанра коммерческого дискурса, обладающего специфичными функционально-лингвистическими параметрами. Понимание когнитивно-дискурсивного механизма речевого воздействия в практике торговой сделки представляет интерес в аспекте ее осуществления и оптимизации профессионального коммуникативного взаимодействия между бизнес-партнерами. В ходе исследования выявлены основные тактики правовой стратегии и описаны наиболее значимые функционально-прагматические особенности использования лексико-грамматических средств в дискурсивной практике южноафриканских компаний. Констатируется, что правильное использование средств речевого воздействия в документном модусе коммерческого дискурса является показателем прагматической компетентности участников международной торговой сделки и залогом эффективного коммуникативного взаимодействия между ними. Результаты анализа средств речевого воздействия в сфере коммерции могут быть использованы англоязычным реципиентом при заключении и проведении торговой сделки в условиях расширения торгово-экономического сотрудничества со странами БРИКС.

Ключевые слова: **коммерческий дискурс, торговая сделка, речевое воздействие, правовая стратегия, лексико-грамматические средства**

Актуальность исследования средств речевого воздействия в сфере коммерческого предпринимательства обусловлена расширением торгово-экономического сотрудничества и образовательного партнерства стран – участниц БРИКС, а также усилением взаимодействия вузов с бизнес-структурами как внутри страны, так и на международном уровне в рамках реализации государственной образовательной программы «Приоритет–2030» [1]. Предпосылками для данной работы явились идеи профессора И.Б. Ворожцовой, относящиеся к проблеме иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности [2, с. 70].

В то же время анализ литературы убеждает нас в том, что в современной лингвистике отсутствуют работы, посвященные контент- и дискурс-анализу коммерческого дискурса, а также проблеме разграничения сопряженных с ним дискурсов. Документный текст и документный дискурс не столь часто попадают в фокус внимания лингвистов. В значительном количестве отечественных работ авторы акцентируют основное внимание на языковой стороне договорной документации, изучаемой в переводческом аспекте [3; 4; 5]. Степень изученности документного текста как объекта научного исследования характеризуется неравномерностью применительно к различным отраслям специального знания. Попытки системного исследования и интегративного описания коммерческого дискурса на материале англоязычных документных текстов ранее не предпринимались. В научной литературе нередко поднимались вопросы об игнорировании прагма-

тического аспекта деловой коммуникации [6, с. 154], однако этот аспект по-прежнему остается малоисследованным. Также не рассматривалась торговая сделка с точки зрения прагматического анализа в контексте стратегий и тактик речевого воздействия и средств их выражения в когнитивном аспекте.

Цель научного исследования состоит в выявлении стратегий и тактик речевого воздействия в документных текстах торговой сделки и описании лексико-грамматических средств их выражения в прагматическом аспекте.

Основные задачи исследования:

– определение лингвистического статуса документного текста в коммерческой практике;

– исследование стратегий и тактик речевого воздействия в соответствии с жанровой спецификой и ситуацией общения;

– описание лексико-грамматических средств выражения стратегий и тактик с учетом прагматического контекста.

Объект исследования – коммерческий дискурс как область профессионального знания и торговая сделка как речевая практика.

Предмет исследования – стратегии и тактики речевого воздействия в документных текстах торговой сделки и лексико-грамматические средства их выражения.

Ведущим методом исследования является метод дискурсивного анализа, предлагающий интегративный системный подход к анализу текста и его коммуникативной функции.

Материалом исследования послужили англоязычные документные тексты торговой сделки южноафриканских компаний, тексты информационных порталов организации БРИКС, справочно-информационная документация, размещенная на официальных сайтах Международной торговой палаты (МТП), Министерства торговли, индустрии и конкуренции ЮАР, фрагменты текстов веб-страниц консалтинговых компаний, предоставляющих услуги по сопровождению международных сделок и правовой защите бизнеса.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлен механизм проявления стратегий и тактик речевого воздействия в дискурсивной коммерческой практике и проанализированы функционально-прагматические особенности использования лексико-грамматических средств в документных текстах торговой сделки южноафриканских компаний.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что его выводы вносят вклад в дальнейшее развитие теории языка, когнитивной лингвистики, теории и анализа дискурса, документной и бизнес-лингвистики, прагмалингвистики и теории речевого воздействия. Проведенное исследование уточняет характеристики коммерческого дискурса, в частности торговой сделки как социальной и дискурсивной практики, обосновывает специфику документного текста как инструмента стратегической бизнес-коммуникации, а также раскрывает содержание стратегий и тактик речевого воздействия применительно к англоязычным документным текстам.

Практическая значимость проведенного исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в ходе построения стратегического типа коммуникации с целью речевого воздействия для достижения наилучшей эффективности операционных процессов в сфере международного коммерческого бизнеса.

Выявление лексико-грамматических средств речевого воздействия в коммерческо-договорной и организационно-правовой документации обусловлено принципиальной значимостью официально-деловых текстов бизнес-плана, коммерческого письма, контракта, меморандума, соглашения, мандата, доверенности и др. в правовом регулировании практики торговой сделки. Основной функцией документных текстов в рассматриваемом дискурсе является определение взаимных прав и обязанностей всех участников сделки купли-продажи, оформление бизнес-отношений и обязательств друг перед другом.

В данной статье под правовой стратегией в практике торговой сделки понимаются упорядоченные и стабильные социальные отношения в спланированной деятельности заинтересованных сторон, которая ведет к достижению бизнес-целей при ее реализации.

Именно лексико-грамматические средства отчетливо отражают правовую стратегию и ее тактики, обладающие сильным воздействующим потенциалом.

Тактика морального долженствования

В формулировке обязательств, прав и обязанностей сторон в текстах коммерческой и организационно-правовой документации способами выражения долженствования являются модальные глаголы. Проанализируем реализацию данной тактики на примерах:

– применение модального глагола *to be to*:

(1) *Product is to be loaded and made FOB (Free on Board).*

– модальный глагол *shall* используется для формулировки обязательств, твердых намерений и обещаний заинтересованных сторон исключительно в форме активного залога:

(2) *Sampling and analysis costs at the Seller's mine site and or at the port of discharge shall be for the Buyer's expense.*

(3) *The Seller shall provide the Purchase and the Paymaster with a monthly delivery advice reconciliation including its Certificates on or before the last Business Day of each month.*

(4) *Delivery shall commence on receipt, acceptance, and confirmation of the funds transferred into the Escrow Account by the Beneficiary Bank and confirmed to the Paymaster.*

Для передачи долженствования при подписании контракта и формулировании коммерческих и логистических процедурно-процессуальных операций частотным является употребление модального глагола *shall* в пассивном залоге с указанием и без указания на субъект действия.

(5) *This contract shall be signed by both the Buyer and the Seller.*

(6) *The stevedores shall be appointed by the Seller.*

(7) *Partial payments to partial shipments shall be allowed.*

(8) *Each and every shipment of Product shall be surveyed, and the certificate of the surveyor shall be proof of the mass loaded.*

(9) *The arbitration shall be held at Pretoria, Gauteng, and in camera on the basis that such proceedings will be strictly private and confidential.*

Как показывает практика, глагол *shall* достаточно часто используется в документных текстах торговой сделки именно как средство придания им правового статуса и регулирования отношений в сфере электронной коммерции.

Для заключения договора и описания порядка исполнения обязательств взаимозависимых лиц, участвующих в сделке, также используется глагол *will*:

(10) *The Parties will assist and support each other in respect of the agreed upon commitments between them in terms of this Agreement and will inform each other of and consult each other on matters of common interest.*

Тактика морального долженствования как вида социальной ответственности предлагает право выбора взаимной поддержки при ведении бизнеса и выражена с помощью лексико-семантической группы глаголов стратегического поведения *assist, support, inform and consult each other* (помогать, поддерживать, информировать и консультировать друг друга), формирующих желательную модель взаимодействия бизнес-партнеров. В предложении выражено намерение сторон о сотрудничестве на основе взаимного доверия и доброй воли.

(11) *The Parties will cooperate with each other in mutual trust and good faith.*

Среди способов реализации тактики морального долженствования в практике торговой сделки нами также выделены словосочетания *to be subject to, to be obliged to*, *to be obligated to* и глагол *to undertake,* выражающие в документных текстах значение обязательства.

(12) *The irrevocable purchase order is subject to final approval; and agreement by both seller and buyer to all the terms and conditions herein.*

(13) *The validity of this agreement is subject to the Seller successfully supplying the Buyer with RB3 Coal, FOB to, specifically the MPT Richards Bay.*

(14) *Should any Party (the "Defaulting Party") commit a breach of any of the provisions of this Agreement, the other Party (the "Aggrieved Party") shall be obliged to give the Defaulting Party 5 (five) Business Days written notice or such longer period as may reasonably be required in the circumstances, to remedy the breach.*

(15) *The Payment Master is obligated to ensure payment is duly made to the Seller, subject to the selected Incoterm and Documentation required to implement the Transaction.*

(16) *The Parties undertake that during the operation of, and after the expiration, termination or cancellation of, this Agreement for any reason, they will keep confidential:…*

(17) *Each Party undertakes not to disclose any information which is to be kept confidential.*

(18) *The Buyer undertakes to analyze the Proof of Product provided by the Seller and approves same as is in accordance with this Agreement.*

Использование глаголов в простом настоящем времени, предписывающих выполнение определенных действий, интерпретирует требования, предъявляемые к участвующим в сделке сторонам, и указывает на необходимость соблюдения принятых обязательств.

Тактика целенаправленного речевого воздействия, не нарушающая при этом партнерских взаимоотношений

Модальный глагол *may* используется для формулировки усмотрений, т. е. субъективных решений, обусловленных оценкой компании сложившихся обстоятельств при совершении купли-продажи, а также для описания того, что участники торговой сделки могут, но не обязаны делать.

(19) *The Seller may also include the weighbridge slip reference numbers on the commercial invoice and attach copies thereof.*

(20) *In the event of a Force Majeure Event affecting the Buyer in terms of this Agreement which is expected to endure for a period of more than 30 (thirty) days, the Seller may sell Product to third Parties for as long as such Force Majeure Event continues.*

(21) *This agreement may be terminated with 6 (six) months' notice to the buyer in the event that Product cannot be supplied due to changes in legislation or diminished Product resources.*

(22) *These alternative arrangements may include but are not limited to quantity, quality and penalty amendments.*

Данные примеры свидетельствуют о том, что с правовой точки зрения использование модального глагола *may* может создавать юридико-лингвистическую неопределенность в практике торговой сделки и, следовательно, неоднозначную интерпретацию договорных документных текстов [7, с. 206]. В юридическом контексте данный модальный глагол используется для выражения разрешения или

возможности, устанавливая определенную свободу и полномочия на выбор определенного решения к действиям по собственному усмотрению, а также допускает условия для злоупотребления правом, например, расторгнуть договор – *this agreement may be terminated* – по причине несоблюдения процедур поставки и пр. Интересен тот факт, что двусмысленность и частотность употребления глагола *may* могут создавать предпосылки для риска корыстной интерпретации документного текста сторонами договора.

Тактика запрета, ограничений и лимитированности действий

Использование *shall not* и *may not* характерно для формулировки запрета, ограничений и лимитированности действий, т. е. для описания того, что участникам торговой сделки запрещено делать или что они сами обязуются не делать.

(23) *This offer is strictly between the Buyer and the Seller herein and shall not be sanitized or distributed to any third party or parties without the prior written consent of the Buyer. Sanitization or amendment of this document will be deemed an act of fraud.*

(24) *This order is officially made out to Ican Earth Treasures Company only and may not be transferred nor reused for any other purposes.*

(25) *This purchase order is valid for 1 day and may not be reviewed.*

Целью применения тактики запрета, ограничений и лимитированности определенных действий как совокупности приемов воздействия на участников торговой сделки с целью регулирования их поведения и предупреждения конфликтов является повышение эффективности коммерческой сделки.

Тактика разъяснения аргументов и процедурных предписаний

Тактика разъяснения аргументов и процедурных предписаний содержит последовательное и детальное описание бизнес-ходов, направленных на реализацию заказа, поэтому основной акцент делается на динамические глаголы, описывающие активно изменяющиеся действия при совершении торговой сделки.

(26) *1. Buyer issues an official ICPO inserting seller's terms and procedures.*

2. Seller sends FCO with allocation no for verification.

3. A Supply and Purchase Agreement need to be signed.

4. The Seller provides invoice or uploading in Envisionit-E Escrow and the buyer transfers funds to Envisionit-E Escrow after buyer verifies the allocation numbers.

5. Buyer submits weekly delivery schedules every Thursday for the week to follow.

6. Buyer makes payments after allocation numbers are verified.

7. Buyer collects the product over a period of 4 weeks and seller replenishes the volumes each month.

Коммуникативно-грамматический анализ документного текста коммерческого предложения показал, что наиболее частотными в конструкциях, описывающих динамические процессы торговой сделки, являются акциональные глаголы несовершенного вида в форме настоящего времени в составе простых предложений, которые способствуют облегчению восприятия регулятивной информации компанией-реципиентом. Таким образом, в создании прагматического эффекта и в эмоциональном воздействии на компанию-адресата участвуют лексическое значение узкоспециальных глаголов действия *issue, send, sign, provide, transfer, make payments* и др., присущих коммерческой сфере деятельности, и грамматическое значение простого настоящего времени.

Проиллюстрируем тактику разъяснения аргументов и процедурных предписаний от лица директора топливной компании Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd при проведении сделки купли-продажи дизельного топлива.

(27) *SALES AND PURCHASING PROCEDURES:*

1. Buyer issues the ICPO to Seller.

2. Seller returns signed accepted ICPO.

3. Seller issues a Full Corporate Offer to Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd.

4. Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd submit daily upliftment schedule 24 hours before uplifting.

5. Seller issues orders numbers per truck to Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd to verify booking of their vehicles (Seller arranges one test load before all docs are submitted). After the first ICPO has been fulfilled this ICPO will be engaged. Also a current copy of a BOL is required.

6. Seller issues commercial invoice for each upliftment schedule, submitted by Govern Lubisi Holdings.

7. Invoice must be made out to Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd
Reg No 2018/072436/07 License No W/2014/0290

В данном фрагменте мотивирование и программирование деятельности компании-покупателя предполагает формирование мотивов активного взаимодействия и последовательный алгоритм действий обеих сторон. Результатом прагматической установки данного фрагмента текста является направленность на достижение взаимовыгодной договоренности и подписание контракта. К прагматическим особенностям документного текста торговой сделки можно отнести редкое употребление глагола *must* для обозначения директивы, выраженной в крайне решительной и категоричной форме: *Invoice must be made out to Govern Lubisi Holdings (Pty) Ltd.* Обозначение условия и обязательства продавца выставить счет-фактуру компании-покупателю передает категоричность и возможные последствия в случае невыполнения. Таким образом, тактика разъяснения аргументов и процедурных предписаний со стороны компании-продавца с целью лучшего понимания содержания и смысла документного текста имеет регулирующее воздействие на компанию-адресата, помогая правильно выстроить процесс бизнес-коммуникации и структурировать дискурс.

Анализ грамматических средств реализации речевого воздействия в дискурсе торговой сделки показывает, что настоящее и будущее время используется для описания условий и стратегий, основных положений договорных документов, а также процедурных предписаний, изложенных в текстах коммерческих писем. Обратимся к примерам с использованием будущего времени.

(28) *The Payment Master will facilitate and attest that ownership is passed to the Buyer.*

(29) *Sampling and testing will be done in accordance with international best practice by the nominated lab, for the account of the Seller.*

(30) *The arbitration shall be held at Pretoria, Gauteng, and in camera on the basis that such proceedings will be strictly private and confidential.*

(31) *Please furnish us with your prerequisites and the relevant application forms. We will await your written response on this matter.*

В каждом предложении глагол *will* употребляется для выражения обязательств.

Тактика разъяснения аргументов и процедурных предписаний может быть выражена инфинитивными предложениями со значением долженствования, объективной предопределенности или вынужденности осуществления действия.

(32) *For clarity the price is excluding VAT by SARS. Price to be reviewed quarterly.* (SARS (от англ. South African Revenue Service) – Южноафриканская налоговая служба).

(33) *Full payment: 100% of the invoice value to be settled immediately on receipt of the Seller's Commercial invoice, BL and Loading documents FOB;…*

Прагматический анализ документных текстов позволяет сделать вывод, что, помимо модальных глаголов, продуктивным ресурсом воздействия является английский независимый инфинитивный оборот, выражающий различные модальные значения в разной степени долженствования и необходимости: *Price to be reviewed quarterly* (Цена должна пересматриваться ежеквартально); *100% of the invoice value to be settled immediately* (100% стоимости счета-фактуры подлежит немедленной оплате).

Тактика бизнес-прогнозирования условий и ситуаций

В практике торговой сделки тактика прогнозирования условий и ситуаций в развитии бизнеса реализуется через прагматический потенциал условных конструкций. Помимо стандартных в данном случае конструкций *if-clause,* выражение будущих тенденций и возможных ситуаций развития бизнеса может быть представлено и другими способами, путем использования:

– модального глагола *should* (если) в начале предложения:

(34) *The Seller warrants and reserves that Fe Hermatite price index of **USD $138.79** 02/02/2022 is the locked base price for **USD $94.00 FOB**. Should price drop below the above index price no adjustments can be made.*

(35) *Should Seller not be certain as to what to do or how to go about this exercise, rather request assistance and Seller will provide guidance where necessary.*

– фраз *where, in the event (of), once* в начальной позиции:

(36) *Where buyer requires information from the Seller, the Buyer will address written request for information to Jan van der Spuy, who shall be the contact person for purposes of this Agreement.*

(37) *In the event of a shipment having a deviation in quality from the required product the parties agree that the price shall be adjusted, which price shall be determined on the quarterly price review.*

(38) *Once the product has been delivered into the warehouse at port in Saldanha, in accordance with clause 14, a second (2nd) test for quality shall be conducted.*

– союза *provided* (если только, при условии что) внутри предложения в значении уточнения и выражения смысловых оттенков:

(39) *The Buyer will then make payment to the Seller as provided for in clause 9 below.*

– следующих слов и выражений: *unless* (если только не, при условии что не); *except as expressively provided in this Agreement* (за исключением случаев, прямо предусмотренных настоящим Соглашением), служащих для выражения отрицательного условия в начале и внутри предложения [8, с. 134–135] и обусловливающих особый способ исполнения обязательств.

(40) *Unless otherwise agreed by the parties hereto, any controversy or claim arising out or relating to this Agreement that remains unresolved after negotiation shall be settled by binding arbitration before an agreed Port Elizabeth Court-based arbitrator in accordance with the Arbitration Act 42 of 1965.*

(41) *Any reference in this Agreement to time shall be to South African Standard Time unless specified to the contrary.*

(42) *Except as expressively provided in this Agreement which expressly states that cession, delegation or assignment may take place, no Party shall be entitled to cede, assign, transfer or delegate all or any of its rights…*

Бизнес-прогнозирование позволяет просчитать различные сценарии при совершении торговой сделки, определить потенциальные риски, с которыми могут столкнуться ее участники, и разработать стратегии для их снижения или устранения.

Тактика обеспечения гарантийных обязательств

В документных текстах компаний ЮАР признаками выражения коммуникативного намерения обладают перформативные глаголы в настоящем и будущем времени *agree, state, represent, warrant, attest, hope, ensure, request, confirm, accept, advise* при формулировке исполнений, заявлений, соглашений. Причем здесь имеет значение не только семантика глагольных единиц, вербализующих

тактику обеспечения гарантийных обязательств, но и интенсивность их применения в практике торговой сделки.

(43) *The Parties shall collectively ensure that all legislation applicable to the handling, packaging, storage, transportation and delivery of the Product (including, but not limited to all import and export laws of all countries which may be involved in the sale of the Product) is at all times complied with by the either Party or their respective agents.*

(44) *I also confirm that this acceptance should be understood to indicate that we are ready, willing and able to receive your orders.*

(45) *Seller warrants that he has the commodity and has the ownership and right to sell.*

(46) *The Transporter will ensure that the trucks are fully insured to the value of the vehicles and cargo against normal risks (fire, theft, and third-party liability) at his own expense, and no liability will attach to Awardee in this respect.*

Перформативные конструкции с глаголами в настоящем и будущем времени употребляются перед утверждением и фокусируют внимание на интенциях субъекта высказывания или уполномоченных на совершение сделки, неразделенности их слов и действий при достижении цели.

Тактика делегирования полномочий и ответственности

Данная тактика находит выражение в эффективном распределении задач и полномочий среди участников сделки.

(47) *With this letter I, Neil Muller, give Pieter Frederik Kruger full mandate as Proxy of the Company to deal for/under EZ TRADE 530 CC's DME Licence. He may sign contracts for deals where diesel is bought and resold under EZ TRADE 530 CC.*

(48) *On behalf of EZ TRADE 530 he may issue FCOs, LOIs, ICPOs and sign Supply and Purchase agreements for the Company.*

Исследуемая тактика выражена использованием модального глагола *may* для разрешения с целью расширения мандатных полномочий и функциональной ответственности Питера Крюгера при заключении и подписании контрактов от лица компании *EZ TRADE 530*.

В результате проведенного исследования лексико-грамматических средств выражения речевого воздействия нами установлено, что в основе механизма конструирования англоязычного документного текста южноафриканских компаний лежит прагматический фактор, определяющий его функционально-лингвистические особенности. На основании рассмотрения конкретных примеров нами выделена наиболее типичная для торговой сделки правовая стратегия с соответствующими тактическими приемами.

К таким приемам относятся тактики:

– морального долженствования;

– целенаправленного речевого воздействия на реципиента, не нарушающая партнерских взаимоотношений;

– запрета, ограничений и лимитированности действий;

– разъяснения аргументов и процедурных предписаний;

– бизнес-прогнозирования условий и ситуаций при проведении торговой сделки;

– обеспечения гарантийных обязательств;

– делегирования полномочий и ответственности.

На материале исследования выявлены следующие лексико-грамматические средства для реализации правовой стратегии и практического применения ее тактик:

– использование модальных глаголов *to be to, shall, will* для описания обязательств сторон, для выражения инструкций и команд для выполнения определенного действия;

– словосочетания *to be subject to, to be obliged to*, *to be obligated to* и глагол *to undertake* для возложения обязанностей и уполномочивания;

– лексико-семантическая группа глаголов стратегического поведения;

– модальный глагол *may* для формулировки усмотрений;

– использование *shall not* и *may not* для формулировки запрета, ограничений и лимитированности действий, делегирования полномочий;

– акциональные глаголы в форме настоящего и будущего времени для обозначения активных и целенаправленных действий;

– перформативные глаголы для выражения коммуникативного намерения;

– использование модального глагола *should* при установлении обязательственных отношений;

– расположение фраз *where, in the event (of), once* в начальной позиции для обозначения предсказуемых событий и определения реакций бизнес-партнеров;

– использование союзных слов и фраз *unless* и *except as expressively provided in this Agreement* для выражения отрицательного условия и обусловливающих особый способ исполнения обязательств в зависимости от стечения обстоятельств.

Таким образом, правильный выбор и использование лексико-грамматических средств речевого воздействия в коммерческом дискурсе является показателем прагматической компетентности участников торговой сделки и залогом эффективного коммуникативного взаимодействия между ними.

В заключение следует отметить, что стратегическое партнерство бизнеса и вуза в обучении будущих специалистов экономико-управленческого направления подготовки становится особенно важным при разработке технологических стартапов с целью формирования критического отношения к документным текстам и развития межкультурной дискурсивной компетенции. Результаты проведенного исследования могут служить практическими рекомендациями при разработке учебных курсов и для проведения бизнес-тренингов по обучению иноязычной документной коммуникации и документационному сопровождению коммерческих сделок.

Библиографический список

1. Лаптева С.В. Партнерство бизнеса и вуза в обучении будущих специалистов: инновационные технологии в образовании. *Инновации и инвестиции*. Научно-аналитический журнал. 2023; № 4: 6–9.
2. Ворожцова И.Б. *Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности. Концепция и опыт сопровождения образовательной деятельности обучающихся*. Ижевск: Удмуртский университет, 2021.
3. Дурнева К.А. Лексико-грамматические особенности перевода договоров и контрактов с английского языка на русский. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014; Т. 2, № 4 (60): 155–160.
4. Рябкова И.П., Кожевникова А.Н. Лингвоструктурные особенности договора в российском, американском и британском праве: сопоставительно-переводческий аспект. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2018; № 10: 140–148.
5. Фатеева Н.А. Лексико-грамматические и стилистические особенности передачи терминологии, названий и клише при переводе договоров и контрактов в языковой паре «русский язык – английский язык». *Иностранные языки в высшей школе*. 2019; № 1 (48): 77–86.
6. Леонтьева Т.В. К вопросу об игнорировании прагматического аспекта деловой коммуникации в современной лингводидактике. *Научный диалог*. 2014; № 3 (27): 154–164.
7. Луцковская Л.Ю. Неоднозначность интерпретации терминологии в англоязычном тексте договора. *Перспективы науки*. 2015; № 11 (74): 206–209.
8. Власенко С.В. *Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский – русский*. Москва: Вольтерс Клувер, 2006.

References

1. Lapteva S.V. Partnerstvo biznesa i vuza v obuchenii buduschih specialistov: innovacionnye tehnologii v obrazovanii. *Innovacii i investicii*. Nauchno-analiticheskij zhurnal. 2023; № 4: 6-9.
2. Vorozhcova I.B. *Inoyazychnye rechevye praktiki v professional'noj deyatel'nosti. Koncepciya i opyt soprovozhdeniya obrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya*. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2021.
3. Durneva K.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti perevoda dogovorov i kontraktov s anglijskogo yazyka na russkij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; T. 2, № 4 (60): 155-160.
4. Ryabkova I.P., Kozhevnikova A.N. Lingvostrukturnye osobennosti dogovora v rossijskom, amerikanskom i britanskom prave: sopostavitel'no-perevodcheskij aspekt. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2018; № 10: 140-148.
5. Fateeva N.A. Leksiko-grammaticheskie i stilisticheskie osobennosti peredachi terminologii, nazvanij i klishe pri perevode dogovorov i kontraktov v yazykovoj pare «russkij yazyk – anglijskij yazyk». *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2019; № 1 (48): 77-86.
6. Leont'eva T.V. K voprosu ob ignorirovanii pragmaticheskogo aspekta delovoj kommunikacii v sovremennoj lingvodidaktike. *Nauchnyj dialog*. 2014; № 3 (27): 154-164.
7. Luckovskaya L.Yu. Neodnoznachnost' interpretacii terminologii v angloyazychnom tekste dogovora. *Perspektivy nauki*. 2015; № 11 (74): 206-209.
8. Vlasenko S.V. *Dogovornoe pravo: praktika professional'nogo perevoda v yazykovoj pare anglijskij – russkij*. Moskva: Vol'ters Kluver, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.07.24

УДК 82-31

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-395-398

Kornienko S.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, NUST MISIS; doctoral postgraduate, Department of History of Journalism and Literature of the Faculty of Journalism, Moscow State University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

VYACHESLAV IVANOV – "RUSSIAN FAUST": GOETHE'S TRACE IN THE SYMBOLIST'S PROSE. The article analyzes the reception of Goethe's "Faust", used by V.I. Ivanov in the unfinished drama "Russian Faust". The text of the tragedy by J.W. Goethe and the materials authored by V.I. Ivanov, published by M. Wachtel under the title "Russian Faust", served as the basis for a comparative study. The additional usage of the biographical method makes it possible to reflect V.I.

Ivanov's the closest attention to the work of J.W. Goethe not only during the period of his work on the drama, but also throughout his life. The results of the analysis clearly indicate a wide reception of images and artistic composition of the tragedy "Faust". The references and reminiscences to the work of J.W. Goethe, presented in the poem of the symbolist at the levels of the title complex, the system of characters, motivics and poetics, are revealed. The obtained conclusions can be used in the study of the intertextual code in the poetry of symbolists in general and the work of V.I. Ivanov in particular.

Key words: **J.W. Goethe, V.I. Ivanov, reception, intertext, symbolism, "Faust", "Russian Faust", comparative study**

С.А. Корниенко, *канд. филол. наук, доц., НИТУ «МИСиС»; докторант, ФГБОУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», г. Москва, E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВ – «РУССКИЙ ФАУСТ»: ГЁТЕВСКИЙ СЛЕД В ПРОЗЕ СИМВОЛИСТА

В статье проанализированы рецепции «Фауста» И.В. Гёте, использованные В.И. Ивановым в незаконченной драме «Русский Фауст». Базой для компаративного исследования послужил текст трагедии И.В. Гёте и материалы за авторством В.И. Иванова, опубликованные М. Вахтелем под заголовком «Русский Фауст». Дополнительное использование биографического метода позволило отразить пристальное внимание В.И. Иванова к творчеству И.В. Гёте не только в момент работы над драмой, но и на протяжении всей жизни. Результаты анализа однозначно свидетельствуют о широкой рецепции образов и художественной композиции трагедии «Фауст». Выявлены отсылки и реминисценции к произведению И.В. Гёте, представленные в поэме символиста на уровнях заголовочного комплекса, системы персонажей, мотивики и поэтики. Полученные выводы найдут применение при изучении интертекстуального кода в поэзии символистов в целом и творчества В.И. Иванова в частности.

Ключевые слова: **И.В. Гёте, В.И. Иванов, рецепция, интертекст, символизм, «Фауст», «Русский Фауст», компаративное исследование**

«Фауст» – главное произведение И.В. Гёте, которое на протяжении столетий завораживает умы читателей. Особенный отклик драма находила в сознании людей, склонных к мистицизму и желавших найти ответы на непростые вопросы, которые задавала история в конце XIX – начале XX веков. Особый интерес к трагедии проявлял и русский поэт-символист В.И. Иванов.

Фигура поэта известна как широкой аудитории, так и научному сообществу. Эссеист, литературный критик, учёный, занимавшийся вопросами теории символизма, экспериментатор, разрабатывавший концепции дионисийства, он вошел в историю не только как творец. Не подвергается сомнению и его роль учителя, носителя древнего сакрального знания, организатора и идейного вдохновителя встреч выдающихся представителей русской культуры начала XX века.

Большой вклад в изучение творческого наследия В.И. Иванова внесли такие исследователи, как С.Д. Титаренко [1], А.Б. Шишкин [2] и мн. др. Тем не менее сравнительный анализ многоплановых произведений В.И. Иванова остается малоизученным вопросом, что делает изучение его трудов актуальной задачей и для современного литературоведения.

Целью работы является поиск гётевского кода и выявление специфики репрезентации образа Фауста в неоконченной поэме В.И. Иванова, а именно – две сцены, опубликованные М. Вахтелем в труде под названием «Русский Фауст» [3], выступающие предметом и материалом исследования. Сформулируем задачи, необходимые для достижения цели:

– сопоставить заголовочные комплексы выбранных для анализа художественных текстов;

– проанализировать композицию произведений и сравнить сюжет;

– описать и сравнить образы главных героев – Фауста и помещика N, а также определить их мотивы обращения к высшим силам.

Ключевым методом исследования выступает компаративный анализ. Полезным также оказался биографический метод, позволяющий осознать истоки гётевского кода в произведении отечественного автора.

Работа обладает научной новизной, так как впервые сопоставлены произведения И.В. Гёте и В.И. Иванова на уровнях мотивики, поэтики, персонажной парадигмы, а также заголовочного комплекса.

Подспудно проведенный анализ позволит доказать интерес В.И. Иванова к известной немецкой трагедии и пролить свет на интерпретацию произведения символиста, что обусловливает теоретическую значимость работы. Представленные результаты обладают и практической ценностью, так как окажутся полезными при выявлении реминисценций в поэзии символистов в частности и Серебряного века в целом.

Вячеслава Иванова называли «Фаустом своего времени»: такое прозвище символист получил от Андрея Белого за свои научно-философские изыскания, жажду обобщения эмпирического опыта и стремление к духовному познанию наряду с неугасающим на протяжении всей жизни интересом к немецкой литературе и, в частности, к творчеству И.В. Гёте [4, с. 404].

Впрочем, не только у Андрея Белого образ В.И. Иванова ассоциировался с Фаустом. В «Поэме без героя» А.А. Ахматовой, ставшей квинтэссенцией культуры Серебряного века, находим строку: «Этот Фаустом, тот Дон-Жуаном…» [5, с. 14], что является прямой отсылкой к фигуре В.И. Иванова.

Заметим, что в эссе «Кризис индивидуализма» автор остро чувствует перемены в современной культуре [6, с. 836]. Для В.И. Иванова образ Фауста, описанный в сочинении немецкого классика, олицетворяет индивидуализм, который «кончается поворотом к общественной деятельности» [7, с. 838]. И именно в этом образе, в роли Фауста В.И. Иванов и посещает ахматовский маскарад. Иванов-Фауст здесь – это человек, занимающийся изучением теоретических концепций. Яркий индивидуалист, который мог бы пользоваться своим опытом и знаниями только себе во благо, но со временем пришел к пониманию необходимости развития культуры и общества вокруг себя – иногда в ущерб собственным интересам.

Замысел перенести саму суть немецкой трагедии на русскую почву зародился у В.И. Иванова достаточно рано. Определяющее влияние на это оказала тоска по родине. В 1887 году, будучи студентом Берлинского университета, В.И. Иванов начал писать «Русского Фауста», запоем читая произведения И.В. Гёте [7, с. 18]. М. Вахтель называет работу над поэмой начальным этапом исследования работ немецкого поэта [3].

В то же время вопросом о том, как бы вёл себя Фауст в иных условиях, В.И. Иванов задавался на протяжении всей жизни, стремясь выделить национальную специфику в произведении И.В. Гёте. В парадигме фаустовской темы в своём творчестве В.И. Иванов пытался соединить мистику и мессианство, что подтверждается изучением работ русских философов (в частности, Вл. Соловьева и А.С. Хомякова, о чем он упоминает в «Автобиографическом письме» [7, с. 18]) во время процесса создания собственного воплощения немецкой трагедии.

Именно размышления о русской идее, мессианстве и мистицизме оказали большое влияние на рецепцию образов оригинального произведения в авторское – «русское» – переосмысление шедевра мировой литературы.

Итак, незаконченное произведение В.И. Иванова состоит из двух сцен. Рассмотрим их детальнее.

Символист назвал вторую сцену «Фауст. Русские варианты общечеловеческой легенды» [первая сцена-пролог никак не называется; название же «Русский Фауст», которым мы пользуемся для обозначения обеих сцен, было предложено М. Вахтелем, и, на наш взгляд, отражает дух произведения – *прим. С. К.*] [3].

Само заглавие В.И. Иванова может быть, как отсылкой к классической легенде о Фаусте, так и, например, к прочтению этой легенды английским драматургом К. Марло – «Трагическая история жизни и смерти доктора Фауста» (1588–1589). Но анализ композиционной составляющей «Русского Фауста» однозначно указывает на «Фауста» И.В. Гёте в качестве рецептивной основы.

Обратимся к сюжету произведений. В первой сцене в трагедии И.В. Гёте мы наблюдаем разговор Бога и Мефистофеля, что представляет собой композиционную кальку схожей сцены в первоисточнике. В «Прологе на небесах» Бог и Мефистофель спорят: можно ли человека, который был рождён для добра и спасения, сбить с истинного пути. Бог заявляет, что нет:

«Wenn er mir auch nur verworren dient,
So werd ich ihn bald in die Klarheit führen.
Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt,
Das Blüt und Frucht die künft'gen Jahre zieren» [8].
«Если он послужит мне, даже не понимая этого,
Я скоро приведу его к осознанию.
Садовник уже точно знает, даже когда деревце ещё зелёное,
Цветок и плод, который он с него получит».
(Перевод с нем. здесь и далее в статье наш – *С.К.*)

Тем самым он подтверждает, что люди, созданные по его образу и подобию, придут к спасению, несмотря на трудности. Развивая свою мысль, Бог добавляет:

«Ein guter Mensch, in seinem dunklen Drange,
Ist sich des rechten Weges wohl bewußt» [8].
«Хороший человек, даже в своих тёмных желаниях
Знает правильный путь».

Бог убежден, что никакие испытания не могут отвернуть человека от истинного пути, даже тёмные желания, на которые намекает Мефистофель, придумывая будущие испытания для Фауста и предвкушая свою победу.

В «Прологе» же В.И. Иванова действие происходит спустя некоторый промежуток времени после завершения событий «Фауста» И.В. Гёте. Эпизод отсылает нас не только к сюжету немецкой трагедии, но и содержит аллюзии к реалиям и веяниям культуры Серебряного века. Заметим, что в последней сцене «Фауста» И.В. Гёте, «Положение во гроб», Бог не принимает участие: он уже высказал свою позицию в начале произведения, он знал наперёд, чем всё закончится, ему не нужно ничего доказывать ни Мефистофелю, ни читателю. Дьявол

же сознаёт, что не столько проиграл Богу, сколько пал жертвой собственной хитрости:

«Du bist getäuscht in deinen alten Tagen,
Du hast es verdient, es geht dir grimmig schlecht
…
So ist fürwahr die Torheit nicht gering,
Die seiner sich am Schluß bemächtigt» [8].
«Ты обманут в твои немолодые годы,
Ты это заслужил, дела мрачно плохи
…
Таким образом, действительно немаленькая глупость,
которой в конце ты сам предал силы».

Таким образом, Бог лишь незримо присутствует в конце гётевского «Фауста» как основа бытия (в роли внесценического персонажа), а Мефистофель, олицетворяя абстрактное зло, сам попал в собственную ловушку, чего и следовало ожидать, исходя из «Пролога на небесах».

На основании вышеизложенного мы можем предположить, что в первой сцене драмы В.И. Иванова Мефистофель и Бог встречаются в первый раз с момента завершения сюжетной линии «Фауста». Бог открывает сцену, спрашивая собеседника, зачем он снова пришел, и напоминая Мефистофелю, чем закончился их последний спор, ставкой в котором была бессмертная душа Фауста [3]. У читателя создается впечатление, что эта сцена является прямым продолжением немецкой трагедии.

Мефистофель признаёт верховенство Бога, но в то же время продолжает плести кружева лжи, пытаясь манипулировать собеседником. В диалоге очевидно прослеживается иерархия в отношениях говорящих. Мефистофель использует такие выражения, как «мое смиреннейшее мненье», «…явился я … с скромным предложеньем / Вам пособить своим служеньем…», называя Бога «великим государем» [3], что свидетельствует о его подчиненном положении и заискивании.

Достоверных сведений нет, однако выскажем предположение, что В.И. Иванов начал писать эту сцену сразу после очередного прочтения трагедии И.В. Гёте. На это указывает и фабула: поэма В.И. Иванова является прямым продолжением последних сцен «Фауста» И.В. Гёте. Более того, персонажи продолжают прерванный полвека назад диалог в том же ключе, ведь для них прошло лишь мгновение.

При этом мы замечаем и иной мотив, популярный в культуре Серебряного века и отражающий последние философские тенденции того времени. Это мотив дьявола-творца, дьявола-носителя тайного знания. Мефистофель ставит себя на одну ступень с Богом-творцом. Он повторяет свой девиз из «Фауста» И.В. Гёте: «Я благодетельная сила, / Что, вечно к злу стремясь, всегда добро творила» [3].

В оригинале у И.В. Гёте этот девиз звучит так: «Ein Theil von jener Kraft, / Die stets das Böse will und stets das Gute schafft» [8], что в переводе: «Часть той силы, / которая хочет зла, но творит добро».

Фразы практически полностью совпадают. Интересно, что В.И. Иванов использует прошедшее время, тогда как в оригинале применено настоящее. Тонкая работа с грамматической категорией может отсылать читателя к судьбе Фауста, который, несмотря на козни Мефистофеля, доказал, что достоин спасения.

Вернемся к анализу диалога. Далее тональность меняется: Мефистофель отказывается от заискивающего тона и называет себя необходимой частью мироздания, партнером «для мировой игры» Бога, привносящем разнообразие в рутину. В финале сцены силы говорящих уравновешиваются: Бог и Мефистофель творят историю человечества вместе, являясь двумя началами бытия и первоосновами сущего.

Перейдем к изучению образа главного героя, который появляется во второй сцене, озаглавленной В.И. Ивановым «Фауст. Русские варианты общечеловеческой легенды». Сравним разорившегося русского помещика N. и Фауста И.В. Гёте. Немецкий поэт создает образ человека, ищущего смысл жизни, воплощая тем самым магистральный мотив трагедии: поиск новых, ранее недостижимых знаний, стремление изменить как свою жизнь, так и уложенный веками порядок. В этом, как замечал сам И.В. Гёте, и содержится ключ к спасению Фауста: «Wer immer strebend sich bemüht, / Den können wir erlösen» [9, с. 123] («Кто живёт всегда стремясь, / Того можно спасти»).

Стремление к новому – единственный аспект в произведении, неподвластный ни Богу, ни Дьяволу. Вспомним сюжет «Фауста» И.В. Гёте: в начале произведения главный герой хочет заглянуть за грань познания, узреть незримое и неведомое, но в отчаянии осознает, что не может. Разуверившись в ограниченных возможностях смертного, Фауст решает совершить самоубийство, выпив яд. Его спасают высшие силы: он слышит пасхальные песнопения и понимает, что его час ещё не пробил.

Представим две разнозначные трактовки эпизода. Так, попытка самоубийства становится инициатическим переживанием и точкой отсчета новой жизни. Впрочем, нетрудно увидеть сюжет и в другом прочтении: самоубийство всё же удалось, и далее все события происходят в загробной жизни. Причем Фауст, согласно религиозным представлениям того времени, наверняка попал бы в ад, совершив столь тяжкий грех, как лишение себя жизни. После смерти душа главного героя, будучи предметом спора высших сил, находится между двух огней, при этом ответственность за поступки и решения Фауста размывается и словно бы переносится то на Мефистофеля, предлагающего и подстраивающегося различные искушения, то на Бога, который уже знает результат спора. Фаусту остаётся только человеческое стремление к лучшему, к общественному благу. Соответственно, эти размышления и являются ядром одной из центральных идей трагедии И.В. Гёте.

Обратимся далее к образу помещика «новой» формации, представленному в тексте В.И. Иванова. Для него также характерны мотив поиска нового и желание изменить как свою жизнь, так и быт принадлежащих ему крестьян к лучшему, что является несомненной отсылкой к гётевской идее об общественном благе.

Впрочем, есть и различия. Герой В.И. Иванова освобождал крестьян, что привело его к ныне бедственному положению и разорению. Данный эпизод кажется не созвучным времени написания поэмы, то есть 1887 году, когда, по предположению М. Вахтеля, В.И. Иванов работал над произведением [3]. Ролевая модель «помещик – крестьянин» и взаимоотношения между ними уже входили в новую фазу развития. Те проблемы, которые планировал поднимать В.И. Иванов, соответствуют, скорее, более раннему периоду, 1850–1870 годам, а не человеку нового времени.

Фауст же у И.В. Гёте – человек будущего, отражающий и порой предвосхищающий индустриальные революции в Европе. При сопоставительном анализе прошлого героев мы понимаем, что они, хоть и схожи в начале историй, пришли к такому результату совершенно разными путями, пережив различные друг от друга обстоятельства. С одной стороны, потомственный дворянин, наследник состояния из произведения В.И. Иванова, потерявший почти всё и не получивший взамен даже возможность понять мотивацию крестьян:

«И что ж народ? в его таинственные недра
Проникнуть я не мог: остался тот же он,
Все так же пьян и нищ, выносливый, голодный,
Покорный, недоверчивый, холодный…» [3].

А с другой – Фауст, имеющий за плечами хорошее образование и достижения в науке, который всё же осознает, что неисследованного и неизвестного гораздо больше, чем он постиг и сможет когда-либо постичь. Как мы упоминали выше, он чувствует, что достиг предела человеческого познания, о чем говорит в самой первой реплике:

«Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerey und Medicin,
Und leider auch Theologie!
Durchaus studirt, mit heißem Bemühn.
Da steh' ich nun, ich armer Thor!
Und bin so klug als wie zuvor…» [8]
«Я научился философии,
юриспруденции и медицине,
и, к сожалению, даже теологии!
Вдоль и поперёк изучал с большим усердием.
И вот я тут, бедный глупец!
Я совсем не стал умнее».

Фаусту И.В. Гёте вторит и N.:

«И между тем небесным даром
Я насладиться и служить искал.
С наивным юношеским жаром
Я знания и мудрости алкал,
Но скоро понял я предел науки тесной.
Она мне не дала ни мудрости небесной,
Ни гордой воли. Нет! В ее пустой игре
О жизни лицемерное забвенье
Я прочитал и, чуждый обольщенья,
Уже мечтал о действенном добре» [3].

Таким образом, в произведении И.В. Гёте Фауст – человек будущего, а у В.И. Иванова – скорее, человек прошлого.

Также отметим еще некоторые различия: дворянин N. беден, потому что он разорился, помогая крестьянам, и не смог перестроиться на новые экономические рельсы, что также характеризует его как человека старой формации.

Фауст же И.В. Гёте никогда не был богатым, что его нисколько не беспокоило до определенного времени, ибо наука, которой он занимался, обещала дать ответы на все вопросы. Так, мы видим, что к общему знаменателю – поиску смысла жизни и огорчению от ограниченности человеческого сознания – они приходят разными путями, что обусловливает различную мотивацию персонажей, в том числе и сюжетообразующее заключение сделки с потусторонними силами. Выскажем предположение, что в этих различиях В.И. Иванов и пытался показать русскую специфику.

Несомненно, мы наблюдаем и сходство между персонажами. Помещик N., как и Фауст И.В. Гёте, дошел до границы человеческого понимания природы вещей и не знает, что делать дальше. Единственное и естественное решение проблемы видится ему в обращении к потусторонним силам.

Продолжим сравнение гётевского Фауста с русским Фаустом. Фауст И.В. Гёте любим народом. Вместе с отцом они лечили людей во время эпидемии чумы.

«Der Menge Beifall tönt mir nun wie Hohn.
O könntest du in meinem Innern lesen,

Wie wenig Vater und Sohn
Solch eines Ruhmes wert gewesen!» [8].
«Одобрение людей звучит для меня как издевательство.
О, если бы ты мог прочитать то, что внутри меня,
Как мало отец и сын
такой славы достойны!»

Впрочем, для героя немецкой трагедии похвала толпы воспринимается как нечто незаслуженное. Он осознаёт: их с отцом лекарства не только вылечили, но и покалечили и отправили на тот свет множество людей, следовательно, они не достойны выражаемого им уважения. Тем не менее люди с благодарностью отвечают на стремление Фауста помочь.

Интересно, как И.В. Гёте в образе персонажей использует прием повтора: и отец Фауста, и сам главный герой стремятся помочь людям, что высоко ценится автором. Значимым оказывается не результат, а добрые намерения, которые признаются жителями и пациентами Фауста. И в финале трагедии Фауст также пытается помочь людям: он ошибочно полагает, что строители начинают возводить дамбу, воплощая тем самым его идею в жизнь (в действительности подручные Мефистофеля копают могилу для Фауста).

Подобную ситуацию мы наблюдаем и у помещика N. Как видно из цитат выше, он освобождает крестьян, что, впрочем, не приносит им счастья. Между крестьянами и помещиками остается стена непонимания, что также отличает героя произведения В.И. Иванова от трагедии И.В. Гёте.

Таким образом, рецепция «Фауста» И.В. Гёте в незаконченной драме-трагедии, опубликованной М. Вахтелем под заголовком «Русский Фауст», доказана. Выборочный анализ позволяет судить о несомненном влиянии главного произведения немецкого автора на две рассмотренные сцены из «Русского Фауста», выражающемся на нескольких уровнях текста.

Во-первых, заголовочный комплекс содержит указание на легенду о Фаусте и желание В.И. Иванова перенести её на русскую почву. Во-вторых, композиция произведения повторяет трагедию И.В. Гёте (первая сцена – «Пролог на небе», вторая сцена – «Кабинет Фауста»). В-третьих, сюжетная составляющая: история, представленная в «Русском Фаусте», является прямым продолжением «Фауста» И.В. Гёте – читатель как бы переносится из последнего эпизода немецкого автора в первую сцену В.И. Иванова. В-четвертых, схожая ситуация, в которой оказываются главные герои Фауст у И.В. Гёте и помещик N. Их различия же можно объяснить попытками В.И. Иванова выделить национальный контекст. Также дополнительным доказательством заимствований является увлечение В.И. Иванова творчеством И.В. Гёте на протяжении всей жизни.

Итак, представленные результаты позволяют говорить о достижении поставленной цели и решении задач. Проанализированы далеко не все элементы, заимствованные В.И. Ивановым у И.В. Гёте, что делает выбранную тему перспективной для дальнейшего изучения: литературоведам лишь предстоит провести углубленное исследование интертекстуального кода неоконченной поэмы символиста.

Библиографический список

1. Титаренко С.Д. *«Фауст нашего века»: Мифопоэтика Вячеслава Иванова*. Санкт-Петербург, 2012.
2. Шишкин А.Б. Символисты на Башне. *Философия. Литература. Искусство: Андрей Белый – Вячеслав Иванов – Александр Скрябин*. Москва, 2012: 305–341.
3. Вахтель М. «Русский Фауст» Вячеслава Иванова. *Минувшее: Исторический альманах*. Москва – Санкт-Петербург, № 12, 1993. Available at: http://az.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_1887_russky_faust.shtml
4. Ахматова А.А. *Реквием*. Москва, 2022.
5. *В.И. Иванов: pro et contra*. Санкт-Петербург, 2016; Т. 1.
6. Иванов В.И. Кризис индивидуализма. *Собрание сочинений:* в 4-х т. Брюссель, 1971; Т. 1.
7. Иванов В.И. Автобиографическое письмо. *Собрание сочинений: в 4-х т.* Т 2. Брюссель, 1971.
8. Goethe J.W. *Faust. Eine Tragödie*. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/21000/pg21000-images.html
9. Eckermann J.P. *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Frankfurt-an-Main; Leipzig, 1992.

References

1. Titarenko S.D. *«Faust nashego veka»: Mifopo`etika Vyacheslava Ivanova*. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Shishkin A.B. Simvolisty na Bashne. *Filosofiya. Literatura. Iskusstvo: Andrej Belyj – Vyacheslav Ivanov – Aleksandr Skryabin*. Moskva, 2012: 305-341.
3. Vahtel' M. «Russkij Faust» Vyacheslava Ivanova. *Minuvshee: Istoricheskij al'manah*. Moskva – Sankt-Peterburg, № 12, 1993. Available at: http://az.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_1887_russky_faust.shtml
4. Ahmatova A.A. *Rekviem*. Moskva, 2022.
5. *V.I. Ivanov: pro et contra*. Sankt-Peterburg, 2016; T. 1.
6. Ivanov V.I. Krizis individualizma. *Sobranie sochinenij:* v 4-h t. Bryussel', 1971; T. 1.
7. Ivanov V.I. Avtobiograficheskoe pis'mo. *Sobranie sochinenij: v 4-h t.* T 2. Bryussel', 1971.
8. Goethe J.W. *Faust. Eine Tragödie*. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/21000/pg21000-images.html
9. Eckermann J.P. *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Frankfurt-an-Main; Leipzig, 1992.

Статья поступила в редакцию 24.05.24

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-398-401

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Higher School of Linguodidactics, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

AXIOLOGICAL BASES OF THE 10 COMMANDMENTS OF 'ECO-BIBLE' (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES). The objective of the paper is to convey a comparative analysis of representation of the concept ЗАПОВЕДЬ (commandment) in Russian and English languages. The material of the study is the 10 "commandments" of the Eco-Bible presented by two rabbis – Yonatan Neril and Leo Dee in November 2022 during the 27th UN International Climate Conference. Eco-Commandments are investigated from the position of postmodernism philosophy, axiology, i.e. within the framework of a certain system of values declared and put into practice in Western countries. The scientific novelty lies in the fact that the study contributes to science through a comprehensive analysis of the concept of commandments from the general theoretical position of not only religious, but also naive and everyday discourse, which allows us to justify an expanded interpretation of the concept under study, not reducible only to the Old Testament commandments given to Moses on Mount Sinai. Of particular relevance is the treatment of such an important concept as the commandment, which has not received in humanitarian studies in general and in linguistics, in particular, proper coverage. The results of the study deepen the notion of the content structure of the studied concept in the Western linguistic picture of the world.

Key words: **eco-bible, climate religion, 10 commandments, religious discourse, value system**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., Высшая школа лингводидактики, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ 10 ЗАПОВЕДЕЙ «ЭКОБИБЛИИ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы провести сравнительно-сопоставительный анализ репрезентации концепта «Заповедь» в русском и английском языках. Материалом исследования послужили 10 «заповедей» экобиблии, представленные двумя раввинами – Йонатаном Нерил и Лео Ди в ноябре 2022 года вовремя 27-й Международной конференции ООН по климату. Экозаповеди исследуются с позиции философии постмодернизма, аксиологии, то есть в рамках определенной системы ценностей, декларируемых и осуществляемых на практике в странах Запада. Научная новизна заключается в том, что исследование вносит вклад в науку за счет комплексного анализа концепта «Заповедь» с общетеоретической позиции не только религиозного, но

и наивно-бытового дискурса, что позволяет обосновать расширенную трактовку исследуемого концепта, не сводимую только к ветхозаветным заповедям, данным Моисею на горе Синай. Особую актуальность приобретает обращение к такому важному концепту, как «Заповедь», не получившему в гуманитарных исследованиях в целом и лингвистике в частности должного освещения. Результаты исследования углубляют понятие содержательной структуры изучаемого концепта в западноязычной картине мира.

Ключевые слова: **экобиблия, климатическая религия, 10 заповедей, религиозный дискурс, система ценностей**

Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом филологов, ученых-когнитологов к изучению основополагающих трудов, посвященных культуре и ценностям человеческого общества. Назрела необходимость исследовать наметившуюся в последние десятилетия тенденцию переосмысления ценностей человечества, что стало возможным во многом благодаря философии постмодернизма, отрицающей единую истину и провозглашающей сосуществование многих истин. Не получила еще широкого освещения проблема определения системы ценностей современного Запада.

Цель данной статьи – выявить значение концепта «Заповедь» в русском и английском языках.

Для реализации цели автором было поставлено несколько задач: 1) исследовать значение философии постмодернизма в формировании тех или иных ценностей, выгодных для создания дискурса влияния на западную аудиторию; 2) рассмотреть аксиологические основания экологических «заповедей» на английском языке; 3) изучить языковое ядро концепта «Заповедь» в русском и английском языках.

Научная новизна заключается в том, что исследование вносит вклад в науку за счет комплексного анализа концепта «Заповедь» с общетеоретической позиции не только религиозного, но и наивно-бытового дискурса.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением и дальнейшим изучением концепта «Заповедь» в славянских (церковнославянских) и романо-германских языках (французском, немецком).

Практическая значимость видится в возможности применения материалов статьи в рамках таких дисциплин, как «Аналитическое чтение», «Лингвокультурология», «Философия», «Теория языка», «Сравнительно-историческое языкознание».

Аксиология занимается исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия (https://slovar.cc/fil/slovar/2479847.html). Эпоха постмодернизма привнесла новое миропонимание, формирующее иную ментальность. Жан-Франсуа Лиотар отмечает, что ценностно-целевые установки постмодернистского общества могут дополнять оценку истинности и объективности научного познания [1, с. 58]. Постмодерн не отрицает, но принимает аксиологические парадигмы, которые могут со временем менять отношение к той или иной ценности в зависимости от исторических реалий и культурного кода. По выражению Ю. Хабермаса, «ценностные ориентации общества могут со временем стать и культурными ценностями» [2, с. 42]. Согласно американскому исследователю Ф. Джеймисону, общество ограничено рамками культуры постмодернизма, и его отвержение является практически невозможным [3, с. 186].

Ценности так или иначе преломляются через призму ситуации, ценностные ориентации способны существенно изменить структуру межчеловеческих отношений. Мы исходим из понимания того, что нормативно-ценностная структура нравственности может искажаться не только в результате кризисов общества, но и среди прочего из-за отсутствия «духовной ответственности». Так называемая духовная нищета может привести к низкой культуре человека и низкому уровню осознанности своих действий и последствий принимаемых решений.

Новая духовность эпохи постмодернизма враждебна по отношению к традиционному религиозному авторитету, власти и контролю со стороны религиозных организаций. Распространенной является точка зрения, согласно которой любая религия содержит определенную истину.

На Западе, где «зеленая» повестка перестает быть просто модным трендом, происходит смещение фокуса внимания обывателя. Вместо риторики о защите окружающей среды европейцу предлагается сценарий, согласно которому именно он и является источником ухудшения состояния последней.

Материалом для исследования послужили следующие источники:

– Библия, или Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Москва, 2007;

– Новый Завет Господа нашего Иисуса Христа. Москва: ООО «Духовное преображение», 2016.

– New 10 Commandments Revealed At Mount Sinai. Available at: https://discover.hubpages.com/religion-philosophy/New-10-Commandments-Revealed-At-Mount-Sinai

– Prince Philip quote about reincarnating as a deadly virus to solve ‘overpopulation’ resurfaces. Available at: https://sports.yahoo.com/prince-philip-quote-reincarnating-deadly-154745869.html?guccounter

– «Экологи» отменяют Библию: человечеству предложили новые «заповеди». Available at: https://tsargrad.tv/articles/jekologi-otmenjajut-bibliju-chelovechestvu-predlozhili-novye-zapovedi_696186

В качестве справочного материала были задействованы следующие словари:

– Новейший философский словарь. 2012. Available at: https://slovar.cc/fil/slovar/2479847.html

– Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. Available at: https://rus-etmo-semenov-dict.slovaronline.com/search?s=заповедь

– Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. Электронный портал «Словарь Ушакова онлайн». Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=24999

– Большой толковый словарь русского языка. Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.

– Этимологический онлайн-словарь русского языка Семёнова А.В. Available at: https://lexicography.online/etymology/semyonov/з/заповедь

Теоретическую базу исследования составили работы в области философии постмодернизма Ю. Хабермаса (1992), Ж.-Ф. Лиотара (2013), Ф. Джеймисона (2019), А. Трунова (2019), Д. Узланер (2019), раскрывающие сущность переосмысления традиций и ценностей системы Нового времени (эпохи модерна), а также исследования в области философии Н. Лосского (2018), Н. Бердяева (2022), внесшие значительный вклад в теорию ценности в русской религиозной философии. Кроме того, важными представляются работы Н. Арутюновой (1999), Л. Викуловой (2011), посвященные проблеме текста и смысла, стилевым особенностям дискурса, ценностным смыслам, и труды в области культурологии О. Цендровского (2015), Е. Шапинской (2017).

В фокусе исследования данной статьи находятся 10 «заповедей» экобиблии, описанных в рамках 27-й Международной конференции ООН по климату, которая проходила в ноябре 2022 года. Ее авторы – раввины Йонатан Нерил и Лео Ди презентуют ее как «путеводитель по более здоровому и устойчивому образу жизни» (https://tsargrad.tv/articles).

Представляется интересным проанализировать 10 заповедей «климатической» библии через призму философии постмодернизма, рассмотрев понятийное ядро концепта «Заповедь» в русском и английском языках, и проанализировать ценность, которая изучается авторами в данных заповедях.

Обратимся к толкованию слова «заповедь», его этимологии в русском и в европейских языках, что позволит выявить образную и ценностную составляющую концепта.

В английском языке слово «заповедь» – commandment – происходит от латинского слова – mandatum – поручение [4, с. 365].

Кембриджский толковый словарь английского языка толкует это понятие как приказ (order), особенно один из приказов, указанных в Библии «an order, especially one of the Ten Commandments» (Cambridge Dictionary). Оксфордский словарь толкует данное слово как закон (law), данный Богом «a law given by God, especially any of the Ten Commandments given to the Israelites in the Bible» (Oxford Dictionary). Авторитетный англо-русский словарь издательства «Collins» объясняет смысл «десяти заповедей» как правила поведения, которые, согласно Ветхому Завету, людям следуют выполнять «The Ten Commandments are the ten rules of behaviour which, according to the Old Testament of the Bible, people should obey» (Collins Dictionary).

Из анализа толкования слова следует, что существительное *commandment* фокусирует внимание на поручении, приказе, правиле, законе, которому должно следовать. При этом, если анализировать значение в латинском языке, всегда присутствует одно лицо, которое дает поручение другому лицу.

Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова объясняет слово *заповедь* как религиозно-моральное предписание, имеющее авторитет для того, к кому заповедь обращена (Ушаков, 2012).

Схожее толкование можно найти в «Большом толковом словаре» С.А. Кузнецова, где заповедь трактуется как непреложное, религиозно-нравственное предписание, строго обязательное правило поведения (Кузнецов, 2000).

В славянских языках слово образовалось с первоначальным значением «то, что сообщено». Старославянское «zapovedati» обозначало «сообщить, рассказать» (Семенов, 2003).

Первая «заповедь» «экобиблии» звучит следующим образом: *We are stewards of this world (https://discover.hubpages.com/religion) (Мы – управители этого мира)* (Здесь и далее перевод выполнен автором статьи – *Н. К.*). В данной заповеди не говорится о Господе, которого составители «экобиблии» отменяют. Напомним, что первая заповедь Ветхого Завета, данного Моисею, звучит как «Я Господь, Бог твой... Да не будет у тебя других богов пред лицем Моим» (Библия, 2007).

Философии постмодернизма характерна деконструкция сознания общества. Российский политолог и экономист Александр Иванович Неклесса утверждает, что «цивилизацию в целом ждут сложные времена, поскольку человечество стремится доминировать практически во всех сферах бытия» [5, с. 152]. Личность постмодернистского социума не обременена культурно-нравственными традициями и нормами, она «болеет» идеей прогресса, ориентируется на все новое, преодолевает традицию. Если человек осознает себя не как создание Бога, а как самостоятельную единицу общества, то Бог ему не нужен, поскольку «развитие технологий, например, искусственного интеллекта, в результате приведет к тому, что сама личность изменится» [6, с. 231].

Вторая «заповедь» «эко-библии»: *Creation manifests divinity (https://discover.hubpages.com/religion) (Творение проявляет божественность).*

В данном случае речь идет о подмене, когда не Бог является Творцом, а его творение само является творцом. Николай Бердяев в книге «Судьба России» говорил следующее: «Возможно мыслить также пятый период в отношении человека к природе. В этом пятом периоде будет еще большее овладение человеком силами природы [7, с. 304]. Философ имел в виду власть техники как последней метаморфозе царства кесаря, он не догадывался, что человечество может пойти дальше и поставит не технику во главу угла, а саму природу, которой надо будет покланяться. Одной из качеств философии постмодернизма является желание постоянно обновляться, что сказывается не только на личности отдельного человека, но и на всем социуме [8, с. 40]. Несущей конструкцией в интерпретации ветхозаветной Библии являлось понимание того, что человек есть творение Божие: «Сотворим человека по образу Нашему, по подобию Нашему» (Быт. 1,26). Составители «экозаповедей» предлагают новое понимание данной заповеди, говоря о том, что человек сам является божеством без упоминания Бога-Творца.

Третья «заповедь»: *Everything in life is interconnected (https://discover.hubpages.com/religion) (Все в жизни взаимосвязано).* На первый взгляд «заповедь» не вызывает вопросов, однако в общем контексте употребления данная «заповедь» подразумевает, что человек является лишь частью природы и своими действиями может навредить экологии в целом, следовательно, чтобы сохранить природу, надо ограничить действия человека. С этой «заповедью» связана по смыслу четвертая «заповедь»: *Do not harm (https://discover.hubpages.com/religion) (Не навреди).*

Пятая «заповедь»: *Look after tomorrow (https://discover.hubpages.com/religion) (Позаботьтесь о завтрашнем дне).* В Евангелие можно прочитать следующее: «Итак, не заботьтесь о завтрашнем дне, ибо завтрашний сам будет заботиться о своем: довольно для каждого дня свое заботы» (Новый Завет, 2016, с. 25). Имеется ввиду, что не надо жить на перспективу, эта заповедь говорит, что добро надо делать сегодня.

Шестая «заповедь»: *Rise above ego for our world (https://discover.hubpages.com/religion) (Поднимитесь над эго ради нашего мира).*

Представляется интересным сам посыл «заповеди», которая предлагает каким-либо образом поменять свое отношение к себе ради всеобщего мира. Под эту «заповедь» можно, в том числе, например, продвигать идеи эвтаназии. Во многих западных странах она легализована, и шестая «заповедь» «экобиблии» может распространять «ценность» данной процедуры.

В целом высшей «ценностью» в «экозаповедях» становится не Бог как создатель всего живущего на свете, высшей ценностью провозглашается природа, которая заменяет человека и ставится во главу угла. Можно предположить, что такое следствие является в некоторой степени результатом отпадения религии от социума, когда западное общество намеренно упразднило социальную значимость религии для себя [9, с. 11].

Говоря о «ценностях» в наивно-бытовом дискурсе, представляется интересным привести в пример заявление герцога Эдинбурского Филиппа: *«In the event that I am reincarnated, I would like to return as a deadly virus, to contribute something to solving overpopulation». – 'Если после смерти я перевоплощусь, то хочу стать смертельным вирусом, который поможет решить проблему перенаселения' (https://sports.yahoo.com/prince-philip-quote-reincarnating).* То есть проблема перенаселения виделась герцогом в решении просто убить некоторую часть населения, и народу предлагается с этим согласиться. По сути, мы имеем дело с человеконенавистничеством.

Седьмая «заповедь»: *Change our inner climate (https://discover.hubpages.com/religion) (Изменить наш внутренний климат).* Заповедь предлагает поменять поклонение Богу на поклонение природе. В целом в данной «заповеди» ставится проблема создания теоретической модели, направленной на описание внутреннего состояния человечества, отвечающей, на поверхностный взгляд, принципам антропоцентризма. Тем не менее, как известно, Библия говорит о построении жизни между Богом и человеком, в ней не говорится о сохранении природы. На примере «экозаповедей» можно увидеть некоторую тенденцию философии постмодернизма, которая «наполняет» публичное пространство «смыслами», способными решать «насущные» проблемы человечества [10, с. 239], в числе которых можно выделить также проблему перенаселения.

Восьмая «заповедь»: *Repent and return (https://discover.hubpages.com/religion) (Покаяться и вернуться).* Данная заповедь привлекает внимание тем, что человеку предлагается покаяться, однако если в первой и в последующих заповедях имя Бога не упоминается, то возникает вопрос: кому каяться, если Бога нет, если Бог – это не Творец, то к кому возвращаться?

Девятая «заповедь»: *Every action matters (https://discover.hubpages.com/religion) (Каждое действие имеет значение).* Данная заповедь не определяет отношение к Богу, которого нет в «экозаповедях», она также не относится к действиям к обществу в целом, она лишь подчеркивает значимость каждого действия отдельно взятого человека, а что подразумевается под этими «действиями», тут каждый человек волен сам интерпретировать на свое усмотрение. Кто-то может подвести и процедуру эвтаназии как «благо» для сохранения природы.

Десятая «заповедь»: *Use mind, open heart (https://discover.hubpages.com/religion) (Используйте разум, открытое сердце).* Российский философ Николай Лосский говорит, что разум, не способный увидеть эту сторону мира, который вычленяет для себя лишь элементы, им постигаемые, является бедным и односторонним [11, с. 23].

Десять заповедей Ветхого Завета устанавливали отношения между Богом и израильским народом, это был определенный свод правил, составляющих основу ветхозаветной нравственности. Примечательно, что составители «экобиблии» не взяли за основу заповеди Нового Завета, данные Иисусом Христом в Нагорной проповеди.

Авторы «экобиблии» представляют свои «заповеди» как истину, которой должен следовать современный человек, стремящийся сохранить природу. Если предположить, что истина должна быть во всех областях знания и не требует доказательств, то вопрос веры важен для всех, будь то ученые или простые люди [12, с. 544].

Именно постмодернисты свели религию до простых текстов, лишенных сакральности. Если раньше на Западе религия контролировала в некоторой степени общество, то в эпоху постмодернизма личность стала полностью переосмысляться вне религии [13, с. 57].

Постмодернистскому взгляду характерен отказ от понимания правды и добра, отказ от универсальных для всего человечества ценностей [14, с. 197]. Именно эпоха постмодернизма поставила под сомнение существование Бога.

Результаты исследования, проведенного на материале «экозаповедей», приводят к следующим выводам:

Эпоха постмодернизма, сформировавшая общество, способное менять отношение к разным ценностям в зависимости от сложившейся исторической реалии, изменило структуру человеческих отношений. Нормативно-ценностная структура постмодернистского общества характеризуется отсутствием духовной ответственности. Как результат, «ценности» экозаповедей могут потенциально нести определенную истину для западного общества.

Аксиологическими основаниями «экозаповедей» на Западе является светская культура, поскольку религия утратила свою прежнюю монополию на объяснение природной и социальной реальности и, как следствие, перестала быть всеобщим мировоззрением, институтом, интегрирующим различные слои. Детальное рассмотрение «экозаповедей» показывает, что ее ценности направлены против человека, познающего окружающий мир, авторы «экозаповедей» предлагают людям принять точку зрения, согласно которой они и являются основной причиной ухудшения экологического состояния природы, с тем, чтобы сознательно сократить население планеты.

Западный мир в лице составителей «экозаповедей» провозглашает новую истину, авторы климатической библии предлагают подмену библейских ценностей, где в центре находится Бог, творящий человека по образу и подобию своему, они предлагают, на первый взгляд, благую концепцию защитить природу от непродуманных губительных покушений на нее со стороны технологизированного человечества. Однако при более детальном рассмотрении «заповедей» экобиблии получается, что принятие срочных мер для устранения коренных причин климатических кризисов авторы видят в сокращении населения. Понятийная составляющая концепта «Заповедь» в русском языке предает потребность человека к выполнению предписания, имеющего большую моральную силу. Для православного христианина соблюдение десяти заповедей Божиих является необходимым для исполнения Христовых заповедей о любви к Богу и ближнему. В русском языке сохранилось понимание заповедей как религиозно-нравственного предписания, имеющего большую моральную силу, необходимую для сохранения человеческого общества.

Перспективы исследования концепта «Заповедь» в европейских и в русском языках видятся, с одной стороны, в изучении реализации данного концепта в разных текстах наивно-бытового дискурса, а с другой стороны, в анализе философии постмодернизма, провозгласившей преобразование ценностей, возвышение многообразия и «радость разнообразия».

Библиографический список

1. Лиотар Жан-Франсуа. *Состояние постмодерна*. Москва, 2013.
2. Хабермас Ю. Модерн незавершенный проект. *Вопросы философии*. 1992; № 4: 40–52.
3. Джеймисон Ф. *Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма*. Перевод с английского. Москва: Издательство института Гайдара, 2019.
4. Перетерский И.С., Новицкий И.Б. *Римское частное право*. Вологда: Вологодская областная универсальная научная библиотека, 1999.
5. Неклесса А.И. Мускулы войны и нервы мира: гибридная метамарфоза. Методологические и прогностические аспекты современного общежития. *Полис. Политические исследования*. 2019; № 4: 149–164.
6. Шапинская Е.Н. *Массовая культура. Теории и практики*. Москва, 2017.
7. Бердяев Н. *Судьба России*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022.
8. Трунов А.А. Идеология в обществах модерна и постмодерна: сравнительный анализ. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Философия. Социология. Право. 2019; Т. 44, № 2: 234–243.
9. Узланер Д. *Конец религии? История теории секуляризации*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.

10. Трунов А.А. Идеология как феномен репрезентативной и проектной культуры модерна. *Наука. Искусство. Культура*: научный рецензируемый журнал. 2019; № 2 (22): 34–44.
11. Лосский Н. *История русской философии*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.
12. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека. Языки русской культуры*. Москва, 1999.
13. Цендровский О.Ю. Культурно-мировоззренческие основания глобального сетевого общества XXI в. *Человек и культура*. 2015; № 5: 57.
14. Викулова Л.Г. Лингвистика и аксиология. *Этносемиометрия ценностных смыслов*: коллективная монография. Иркутск: ИГЛУ, 2011.

References

1. Liotar Zhan-Fransua. *Sostoyanie postmoderna*. Moskva, 2013.
2. Habermas Yu. Modern nezavershennyj proekt. *Voprosy filosofii*. 1992; № 4: 40-52.
3. Dzhejmison F. *Postmodernizm, ili Kul'turnaya logika pozdnego kapitalizma*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo instituta Gajdara, 2019.
4. Pereterskij I.S., Novickij I.B. *Rimskoe chastnoe pravo*. Vologda: Vologodskaya oblastnaya universal'naya nauchnaya biblioteka, 1999.
5. Neklessa A.I. Muskuly vojny i nervy mira: gibridnaya metamarfoza. Metodologicheskie i prognosticheskie aspekty sovremennogo obschezhitiya. *Polis. Politicheskie issledovaniya*. 2019; № 4: 149-164.
6. Shapinskaya E.N. *Massovaya kul'tura. Teorii i praktiki*. Moskva, 2017.
7. Berdyaev N. *Sud'ba Rossii*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2022.
8. Trunov A.A. Ideologiya v obschestvah moderna i postmoderna: sravnitel'nyj analiz. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2019; T. 44, № 2: 234-243.
9. Uzlaner D. *Konec religii? Istoriya teorii sekulyarizacii*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
10. Trunov A.A. Ideologiya kak fenomen reprezentativnoj i proektnoj kul'tury moderna. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*: nauchnyj recenziruemyj zhurnal. 2019; № 2 (22): 34-44.
11. Losskij N. *Istoriya russkoj filosofii*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2018.
12. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka. Yazyki russkoj kul'tury*. Moskva, 1999.
13. Cendrovskij O.Yu. Kul'turno-mirovozzrencheskie osnovaniya global'nogo setevogo obschestva XXI v. *Chelovek i kul'tura*. 2015; № 5: 57.
14. Vikulova L.G. Lingvistika i aksiologiya. *`Etnosemiometriya cennostnyh smyslov*: kollektivnaya monografiya. Irkutsk: IGLU, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.06.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-401-403

Li Zisu, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wodemingzishiasu123@mail.ru*

THE ROLE OF PARTS OF SPEECH IN THE FORMATION OF COMPLEX UNITS DENOTING PROFESSIONS IN THE CHINESE LANGUAGE. Profession or occupation is the most important part of any person's life. The article is devoted to the process of word-formation in the Chinese language, in which the names of the professional status of people are studied depending on the work functions performed by them. On the one hand, naming of persons by profession in Chinese is created on the basis of derived words. On the other hand, this process is closely related to people's worldview, how they think about the world in which they live. Thus, the word-formation study of persons' names by profession from a cognitive point of view (which particular role parts of speech play in the word-formation process) helps not only to know how a person thinks, but also to improve our understanding in the field of Chinese word-formation, as well as the role of the participation of semantic and syntactic characteristics of words in this process. The names of people's profession in Chinese are complex nominative constructions, and in the process of analyzing them, we need not only to pay attention to the formal similarity of such processes, but also we must not lose sight of the modifications of semantic and syntactic word meanings that contribute to the most correct semantic understanding of the words being transformed.

Key words: **cognitive linguistics, part of speech, category, names of action doers, semantics, syntax, word-formation, complex units, profession, Chinese**

Ли Цзысу, *аспирант, Ломоносовский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wodemingzishiasu123@mail.ru*

РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ЕДИНИЦ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРОФЕССИИ, В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Профессия является важнейшей частью жизни любого человека. Данная статья посвящена рассмотрению процесса словообразования в китайском языке, в котором изучены наименования профессионального статуса людей в зависимости от выполняемых ими трудовых функций. С одной стороны, наименования лиц по профессии в китайском языке создаются на основе производных слов. С другой стороны, этот процесс тесно связан с мироощущением людей, с тем, что они думают об окружающем мире, в котором находятся. Таким образом, исследование словообразования наименований лиц по профессии с когнитивной точки зрения (на основе того, какую роль части речи играют в словообразовательном процессе) помогает не только узнать, как мыслит человек, но и улучшить наше понимание в сфере словообразования китайского языка, а также роль участия семантических и синтаксических характеристик слов в этом процессе. В китайском языке наименования людей по профессиям – это сложные номинативные конструкции, и в процессе их анализа нам нужно не только обращать внимание на формальное сходство подобных процессов, но и нельзя также упускать из виду видоизменения семантических и синтаксических значений слов, которые способствуют наиболее корректному пониманию значений, участвующих в преобразовании слов.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, часть речи, категория, имя деятеля, семантика, синтаксис, словообразование, сложные единицы, профессия, китайский язык**

Актуальность статьи состоит в сложности структур наименований людей по профессиям, но они играют важную роль в жизни человека.

Целью статьи является моделирование наименований лиц по профессии в китайском языке с полусуффиксами.

Задача статьи состоит в анализе наименований лиц по профессии и описании связей между частями речи, участвующими в образовании наименований лиц по профессии в китайском языке.

Методами исследования являются анализ научных источников, наблюдение, синтез, моделирование и описание моделей наименований лиц по профессии в китайском языке.

Объектом исследования является наименования лиц по профессии в китайском языке.

Научная новизна статьи состоит в том, что в данной статье на основании позиций китайских, российских и европейских лингвистов и с когнитивной точки зрения показывается роль частей речи, участвующих в образовании сложных слов или словосочетаний, обозначающих имена деятелей в китайском языке.

Теоретическая значимость статьи заключается в моделировании сложных единиц, обозначающих профессии в китайском языке, со словообразовательной точки зрения.

Данная статьи имеет практическую значимость в процессе перевода и преподавания китайского языка как иностранного.

Исследование частей речи в мировом языкознании имеет продолжительную историю. Аристотель и его последователи выделяли существительные и глаголы, а также союзы и предлоги как соединительные слова. Одновременно Аристотель также разделил все слова на «значащие» (имя существительное и глаголы) и «незначащие» (все остальные части речи, включая местоимения). Классификация частей речи была проведена по морфологическому, грамматическому и синтаксическому критериям. Синтаксический подход считается более универсальным и опирается на единообразные критерии [1, с. 115–121], которые, в свою очередь, учитывают категории предметности, признаковости и процессуальности, играющие решающую роль в описании их семантики [1, с. 190].

Со второй половины XX века учеными стало уделяться особое внимание семантико-синтаксической стороне языка. И.И. Мещанинов в своей работе «Части речи и члены предложения» описал особенности семантики слова под влиянием их морфологического и синтаксического поведения в предложении: «Семантика слова в известной степени обусловливает его синтаксическую роль в предложении. Слово появляется в предложении, отвечая его лексическому содержанию» [2, с. 7].

Учитывая тот факт, что «простейшей величиной предметности является словесное указание на предмет» [3, с. 32], мы, проецируя исследуемый материал на китайский язык, постарались учесть, особенно при описании процесса словообразования наименований носителей профессий, как происходит «свёртывание части информации в более компактные структуры» [1, с. 196]. Было отмечено, что сложные наименования создаются синтаксически – с участием глагола-предиката. Этот процесс напоминает ономасиологическую структуру производного слова в русском и других европейских языках, где большое значение имеют следующие категории: ономасиологический базис, признак и предикат.

Китайский ученый Чжу Янь пришёл к выводу, что сложноструктурные слова делятся на подлежащее – сказуемое, динамическое – объектное и другие типы грамматических отношений [4, с. 134–160]. Его идея позволила китайской системе комбинаторных отношений сформировать единую систему для описания единиц от структуры слова до грамматической структуры.

В своей работе Сюй Тунцян пишет, что в китайском языке основная проблема заключается в сложении фраз – 辞 Цы (фраза), которые включают в себя простые, сложные слова и словосочетания, и важно разобраться с семантическими отношениями между иероглифами в китайском языке [5, с. 265–410].

Напомним, что в китайском языке нет падежей для указания на отношения между частями речи. В наименованиях субъектов в зависимости от приобретенных ими профессий в китайском языке участвуют существительные, глаголы и прилагательные. Задачу нашей работы мы видим в том, чтобы разобраться, как именно эти части речи взаимодействуют друг с другом и на основе каких связей между ними.

Предметом данной статьи являются номинации профессий, такие как 制作工 «чжицзогун» ‘производитель’, 加工工 «цзягунгун» ‘обработчик’, 生产工 «шэньчаньгун» ‘рабочий на производстве’, 调试工 «тяошигун» ‘наладчик’, 设计师 «шэцзиши» ‘проектировщик’, 医师 «иши» ‘врач’, 技师 «цзиши» ‘мастер’, 护士 «хуши» ‘медсестра’, 技术人员 «цзишужэньюань» ‘техник’, 工程技术人员 «гунчэнцзишужэньюань» ‘инженерно-технический персонал’, 设计人员 «шэцзижэньюань» ‘проектировщик’, 专业人员 «чжуаньежэньюань» ‘специалист’, 研究人员«яньцзюжэньюань» ‘исследователь’, 演员 «яньюань» ‘артист’, 值班员 «чжибаньюань» ‘дежурный’, 操作员 «цаоцзоюань» ‘оператор’, 业务员 «евуъюань» ‘операционист’, 作家 «цзоцзя» ‘писатель’ [6, с. 513–555]. Имя деятеля объединяется с другими частями речи в составе сложного наименования, обозначающего того или иного профессионала. В анализ нашего исследования включены 634 наименования лиц по профессии по классификации профессий КНР.

Китайский язык «входит в сино-тибетскую языковую семью (китайско-тибетских языков)» [7]. Дж. Гринберг сделал попытку разработать типологию предложений, в которой порядок основных членов китайско-тибетской семьи языков можно выразить как SOP, где S – это подлежащее, O – это сказуемое, P – это дополнение [8, с. 172]. Для выражения более сложной ситуации на основе основных элементов в китайском языке еще фиксируются атрибутивное слово, обстоятельство, например, обстоятельство образа действия. В китайском языке структура полного предложения выражена следующим образом:

定语 (атрибутивное слово) 主语 (подлежащее) // （状语 (обстоятельство) 谓语 (сказуемое)（补语 (обстоятельство образа действия)）+（定语 (атрибутивное слово)）宾语 (дополнение) [9]. Атрибутивными словами в китайском языке являются прилагательные или существительные для выражения качества или выполнения функции. 状语 (обстоятельство) указывает на обстоятельства времени, места, способа действия и другие, которые будут только упомянуты [10]. Обстоятельство образа действия (补语) в нашем исследовании не было выделено в анализируемых примерах.

«В производном слове ... есть, как и в предложении, своя «тема» и своя «рема», свой «внутренний синтаксис»» [10, с. 9]. В китайском языке подлежащее, сказуемое и объект как основные части предложения в данной статье рассматриваются как тема, а остальные – атрибутивное, деепричастное и дополнение как рема. Тема как старая информация находится после ремы – новой информации.

Для того чтобы разобраться в отношениях между существующими элементами, в основе нашего исследования лежат термины, выдвинутые Ч. Филлмором в его статье “The case for case”: Ag – агентив, субъект действия, D – датив, лицо, затронутое действие, T – инструмент: сила или предмет, вовлечений в действие, F – фактитив: результат действия (лицо, предмет и т. п.), L – локатив: место, пространство действия, O – объектив, непосредственно затрагиваемый действием предмет, лицо, т. е. собственно объект действия. Нашей задачей является определение роли частей речи в предложении [7].

Итак, в китайском языке некоторые наименования лиц по профессии сложились с помощью полусуффиксов и занимают роль агентива. 家 (цзя), 士 (ши), 员 (юань), 师 (ши) и 工 (гун) представляют собой полусуффиксы, обозначающие человека, который чем-то занимается. Например, 家 (цзя) – это специалист, который обладает выдающимся навыком в своей сфере; 士 (ши) – используется только в конкретной области; 员 (юань) – человек, который работает силой и умом; 师 – человек высокого уровня, который может обучать другого в своей сфере; 工 (гун) – рабочий. Эти полусуффиксы объединяются с другими частями речи – глаголами, существительными и прилагательными. Описывая наименования лиц по профессии, необходимо уточнить, к какой части речи относится иероглиф, к существительному (N), глаголу (V) и прилагательному (A). Без сомнения, глагол (V) занимает место сказуемого, прилагательное (A) как атрибутивный компонент присутствует в сложных единицах. При этом важно определить роль существительных в единице и показать их отношения с другими частями речи.

Рассмотрим следующие примеры:

1. 糖果巧克力制造工 ‘шоколатье и кондитер – производитель конфет и шоколада’, состоит из следующих сочетаний элементов – 糖果 (N – конфета), 巧克力(N – шоколад), 制造 (V – производить) и 工 (N – обозначение человека “гун”). Такое наименование строится по следующей синтаксической структуре F (фактитив) + V + Ag (агентив). Всего нами выявлено 230 наименований лиц по профессии. По такой же структуре создаются:

润滑油生产工 ‘производитель консистентной смазки’ – это 润滑油脂 (N-фактитив – консистентная смазка), 生产 (V – производить), 工 (N – обозначение человека “гун”), то есть это продукт, который производит рабочий из нужного сырья;

服装设计人员 ‘дизайнер одежды’ – 服装（N-фактитив – костюм, одежда), 设计（V – создавать дизайн）и 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань), то есть профессионал, который разрабатывает дизайн и подбирает материалы, используемые для изготовления одежды, чтобы получить необходимый наряд, при этом 服装 (одежда) – это результат действия;

舞蹈演员 ‘танцор’ включает 舞蹈 (N-фактитив – танец), 演 (V – исполнить) и 员 (N обозначает человека “юань”), т. е. имеет значение ‘человек исполняет танец’. Сам танец представляет собой комбинацию ряда действий, которые проявляются в поведении человека и поступках и являются результатом поведения.

Вышеописанные имена деятеля связаны с производством, в результате действия получена какая-то вещь, поэтому их можно отнести к модели «F (фактитив) + V + Ag (агентив)».

2. Вторая синтаксическая структура O (объектив) + V + Ag представляет 38 наименований лиц по профессии. Представим следующие примеры:

广电和通信设备 (N-объектив – радио, телевизионное и коммуникационное оборудование), 调试 (V – регулировать), 工 (N – обозначение человека “гун”) – “наладчик радио, телевизионного и коммуникационного оборудования”; поведение, выраженное глаголом, непосредственно реализуется в объекте, представленном существительным;

纺织面料 (N-объектив – ткань) 设计 (V – создавать дизайн), 师 (N – обозначает человека “ши”) – ‘дизайнер текстильных тканей’. Дизайнер занимается разработкой ткани, чтобы сделать красиво свое изделие. Здесь действие направлено прямо на предмет – ткань.

矫形器 (N-объектив – протез), 装配 (V – устанавливать), 工 (N – обозначение человека “гун”) – ‘сборщик протезов’: объяснить это наименование можно так: рабочий (агентив) устанавливает протез пользователю.

3. Синтаксическая структура L (локатив) + V + Ag фиксируется в 66 наименованиях лиц по профессии:

文学（N-локатив – литература как область деятеля), 作（V – 创作 (творить)）家 (обозначает человека “цзя”) – ‘литературный деятель, писатель’, то есть человек, который занимаются творчеством в области литературы;

化学 (N-локатив – химия), 研究 (V – исследовать), 人员 (N обозначает человека: жэнь + юань) – ‘химик-исследователь’, человек, занимающийся исследованиями в области химии;

燃气轮机 (N-локатив – газовая турбина) [11], 值班 (V – дежурить), 员 (N – обозначает человека – юань) – ‘дежурный по газовой турбине’;

口腔科 (N-локатив – стоматологическое отделение) [11], 护 (V – 护理 ‘ухаживать’), 士 (N обозначает человека “ши”) – ‘медсестра стоматологии’ – это медицинский персонал, ответственный за уход за полостью рта пациента в стоматологическом отделении.

4. Синтаксическая структура L + (N – атрибутивное слово) + Ag указывает на 13 наименований лиц по профессии:

甲板部 (N-локатив – палубный отдел), 技术 (N – атрибутивное слово ‘техника’), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘палубный техник’. Это человек с профессиональными навыками, работающий в палубном отделе, так как техника (技术), которой управляет человек, соответствует его качествам.

5. Синтаксическая структура L + O + Ag (12 наименований лиц по профессии):

船舶 (N-локатив – судно), 业务 (N-объектив – дело), 员 (N обозначает человека (юань)) – “продавец судов”, т. е. персонал, который занимается бизнесом, связанным с судами.

6. Синтаксическая структура O + V + (N/A – атрибутивное слово) + Ag представлена 129 наименованиями лиц по профессии:

海洋 (N-объектив – море), 测绘 (V – производить съёмку и составлять карту местности) [12], 工程技术 (N – инженерная техника) 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘Инженерно-технический персонал, занимающийся морской съемкой и картографированием’;

房地产 (N-объектив – недвижимость), 估价 (V – оценить), 专业 (A – специальный), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘специалисты по оценке недвижимости’. Данные профессионалы оценивают стоимость недвижимости, и непосредственным объектом их деятельности является недвижимость.

7. Синтаксическая структура O + (N/A) + Ag выделяет 69 наименований лиц по профессии:

图书资料 (N-объектив – книжный материал), 专业 (A – специальный), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘специалисты по книжному материалу’. Такие профессионалы разрабатывают ряд моделей поведения, владеют информацией, прямо или косвенно учитывающейся в книжном деле;

金属材料 (N-объектив – металлический материал) 工程技术(N – инженерная техника) 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘инженерно-технический персонал по производству металлических материалов’. Такой персонал занимается исследованиями и разработками металлических материалов, и применением производственных технологий, изучая качество металлических материалов, чтобы использовать их для улучшения качества жизни человека. 金属材料（N-объектив – металлический материал）– ‘металлический материал является непосредственным объектом деятельности людей’;

兽药 (N-объектив – ветеринарный препарат), 技术 (N – атрибутивное слово “техника”), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – это ‘технолог ветеринарных препаратов’. Он занимается исследованиями, разработкой и производством ветеринарных биопрепаратов, антибиотиков, традиционной китайской медициной, химикатами, кормовыми фармацевтическими добавками и т. д. Важную роль здесь играет 兽药 ‘ветеринарный препарат’ – это объект действия.

8. Синтаксическая структура V + (N/A) + Ag включает 51 наименование лиц по профессии, куда входят:

冶炼 (V – выплавить) [13], 工程技术 (N – инженерная техника), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘инженерно-технический персонал по выплавке’. Данный персонал занят исследованиями и разработками технологических процессов выплавки металлов, проектированием и применением производственных технологий. Их задача состоит в том, чтобы усовершенствовать основную деятельность – ‘выплавку материала’;

理财 (V – управлять богатством, 专业 (A – специальный), 人员 (N – обозначает человека жэнь + юань) – ‘финансовые специалисты’: объединение 理 (管理 ‘управлять’) и 财 (N-богатство) также рассматривается как глагол, так как сам по себе относится к действию, означающим управление богатством.

9. Синтаксическая структура T (инструмент) + (N) + Ag представлена только одним наименованием лица по профессии: 中医 (N-инструмент – китайская медицина), 技 (N – 技术 атрибутивное слово “техника”) 师 (N – обозначает человека “ши”) – ‘специалист в китайской медицине’, то есть такой медицинский персонал, который с помощью медицинской технологии использует китайские методы лечения, чтобы облегчить страдания больного.

10. Синтаксическая структура T + L + V + Ag включает 22 наименования лиц по профессии:

中西医 (N-инструмент – китайская и европейская медицины), 结合（V1 – соединить), 儿科（N-локатив – педиатрия) 医（V2 – лечить), 师 (N – обозначает человека “ши”) – ‘педиатр комплексной китайской и западной медицины’. Такой врач работает в детском отделении, лечит детей методами китайской и европейской медицины.

11. Синтаксическая структура T + V + Ag опирается на 3 наименования лиц по профессии:

民族医 (N-инструмент – этническая медицина), 医 (V – лечить), 师(N – обозначает человека “ши”) – ‘врач этнической медицины’: специалисты, занимающиеся диагностикой, лечением, реабилитацией и профилактикой заболеваний человека с использованием теории этнической медицины.

Как мы показали в статье, наименования лиц по профессии в китайском языке учитывают семантико-синтаксические функции иероглифов, входящих в наименования. Они состоят из агентива, глагола, локатива, объектива и других частей речи. Сложные единицы, представленные в данной статье, имеют такие особенности: во-первых, они образованы с участием таких полусуффиксов, как 家 (цзя), 士 (ши), 员 (юань), 师 (ши) и 工 (гун), которые занимают место агентива. Атрибутивное слово в сложных единицах для выражения качества подлежащего или дополнения находится перед подлежащим или дополнением. Глагол поставлен перед агентивом (с или без атрибутивного слова). А при наличии обстоятельства образа действия оно находится в начале сложных единиц. Проанализировав одиннадцать синтаксических структур сложных единиц в китайском языке с полусуффиксами, мы приходим к выводу, что в общем объединение частей речи в составе сложных единиц строится следующим образом: 定语 (атрибутивное слово) + 宾语 (дополнение) + 状语 (обстоятельство) + 谓语 (сказуемое) + 定语 (атрибутивное слово) + 主语 (подлежащее).

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Мещанинов И.И. *Члены предложений и части речи*. Ленинград: Наука 1978.
3. Манерко Л.А. *Сложноструктурное субстантивное словосочетание: Когнитивно-дискурсивный аспект. На материале технической литературы современного английского языка*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2000.
4. 朱彦（2004）《汉语复合词语义构词法研究》，北京大学出版社 (Чжу Я. *Исследование семантического образования сложных слов в китайском языке*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2004)
5. 徐通锵 (1997)《语言论-语义型语言的结构原理和研究方法》，东北师范大学出版社 (Сюй Т. *Теория языка-структурные принципы и методы исследования семантического языка*. Чжанчжун: Издательство Северо-Восточного педагогического университета, 1997.
6. 中华人民共和国职业分类大典：2015年版/国家职业分类大典修订工作委员会组织编写. —北京：中国劳动社会保障出版社：中国人事出版社，2015, 609页 (*Рабочий комитет по государственной классификации профессий. Классификация профессий Китайской Народной Республики.* Пекин: Издательство труда и социального обеспечения Китая, 2015).
7. *Большая российская энциклопедия 2004–2017*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3664673
8. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*: учебное пособие. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005.
9. 一个句子的基本结构 (*Основная структура предложения*). Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1752260192372979679
10. 汉语句子结构 (*Структура предложения в китайском языке*). Available at: https://wenku.baidu.com/aggs/b7e5a0ff04a1b0717fd5dd0e.html?_wkts_=1700759199304&bdQuery=%E7%8E%B0%E4%BB%A3%E6%B1%89%E8%AF%AD%E5%8F%A5%E5%AD%90%E7%BB%93%E6%9E%84%E5%9B%BE%E8%A7%A3
11. Рядинская С.В., Мичачев В.А. Падежная грамматика Ч. Филлмора и современное понимание ролевой семантики глагола. *Иностранные языки в профессиональном образовании: лингвометодический контекст*: материалы межвузовской научно-практической конференции. Белгород, 2006: 175–180.
12. 千亿词霸俄语词典 (*Русский словарь “Цяньи Цыба”*). Онлайн-словарь.

References

1. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol’ yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul’tury, 2004.
2. Meschaninov I.I. *Chleny predlozhenij i chasti rechi*. Leningrad: Nauka 1978.
3. Manerko L.A. *Slozhnostrukturnoe substantivnoe slovosochetanie: Kognitivno-diskursivnyj aspekt. Na materiale tehnicheskoj literatury sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
4. 朱彦（2004）《汉语复合词语义构词法研究》，北京大学出版社 (Chzhu Ya. *Issledovanie semanticheskogo obrazovaniya slozhnyh slov v kitajskom yazyke*. Pekin: Izdatel’stvo Pekinskogo universiteta, 2004)
5. 徐通锵 (1997)《语言论-语义型语言的结构原理和研究方法》，东北师范大学出版社 (Syuj T. *Teoriya yazyka-strukturnye principy i metody issledovaniya semanticheskogo yazyka*. Chzhanchzhun: Izdatel’stvo Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta, 1997.
6. 中华人民共和国职业分类大典：2015年版/国家职业分类大典修订工作委员会组织编写. —北京：中国劳动社会保障出版社：中国人事出版社，2015, 609页 (*Rabochij komitet po gosudarstvennoj klassifikacii professij. Klassifikaciya professij Kitajskoj Narodnoj Respubliki.* Pekin: Izdatel’stvo truda i social’nogo obespecheniya Kitaya, 2015).
7. *Bol’shaya rossijskaya `enciklopediya 2004-2017*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3664673
8. Arakin V.D. *Sravnitel’naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*: uchebnoe posobie. Moskva: FIZMATLIT, 2005.
9. 一个句子的基本结构 (*Osnovnaya struktura predlozheniya*). Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1752260192372979679
10. 汉语句子结构 (*Struktura predlozheniya v kitajskom yazyke*). Available at: https://wenku.baidu.com/aggs/b7e5a0ff04a1b0717fd5dd0e.html?_wkts_=1700759199304&bdQuery=%E7%8E%B0%E4%BB%A3%E6%B1%89%E8%AF%AD%E5%8F%A5%E5%AD%90%E7%BB%93%E6%9E%84%E5%9B%BE%E8%A7%A3
11. Ryadinskaya S.V., Michachev V.A. Padezhnaya grammatika Ch. Fillmora i sovremennoe ponimanie rolevoj semantiki glagola. *Inostrannye yazyki v professional’nom obrazovanii: lingvometodicheskij kontekst*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod, 2006: 175-180.
12. 千亿词霸俄语词典 (*Russkij slovar’ “Cyan’i Cyba”*). Onlajn-slovar’.

Статья поступила в редакцию 23.05.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-404-406

Li Yuejiao, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, HeFei University of Technology (HFUT), (HeFei, China), E-mail: lyj4507@mail.ru*

THE CONCEPT OF CIVILIZATION IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES. The article considers the place of the concept of civilization in the linguistic consciousness of representatives of Russian and Chinese linguocultures. This concept, according to Yu.S. Stepanov, belongs to the constants of Russian culture, and also, in accordance with the values of Confucianism, belongs to the key concepts of traditional Anhui culture of China. Despite the significance of this concept for Russian and Chinese cultures, it has not yet become the subject of comparative linguocultural studies. Taking into account the complex structure of the concept, the article considers both its verbal representation in the explanatory dictionaries of Russian and Chinese languages and the associative potential of the concept name according to the dictionary of associative norms and free associative experiments. The general and specific directions of association, indicating the national specificity of national conceptospheres, are revealed.

Key words: **key concepts of culture, concept civilization, conceptosphere of Russian culture, Anhui culture, language consciousness, associative experiment, association directions**

(安徽省哲学社会科学规划项目研究成果，项目批准号 : AHSKQ2021D189, Research results of Anhui Province Philosophy and Social Science Planning Project (№ AHSKQ2021D189)

Ли Юецзяо, *канд. пед. наук, ст. преп., Хэфэйский политехнический университет, г. Хэфэй, E-mail: lyj4507@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ЦИВИЛИЗАЦИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В статье рассматривается место концепта «Цивилизация» в языковом сознании представителей русской и китайской лингвокультур. Данный концепт, по мнению Ю.С. Степанова, относится к константам русской культуры, а также, в соответствии с ценностями конфуцианства, принадлежит к ключевым понятиям традиционной аньхонской культуры Китая. Несмотря на значимость данного концепта для русской и китайской культур, он до сих пор не становился предметом сопоставительных лингвокультурологических исследований. С учетом сложной структуры концепта в статье рассматривается как его вербальная представленность в толковых словарях русского и китайского языков, так и ассоциативный потенциал имени концепта по данным словаря ассоциативных норм и свободных ассоциативных экспериментов. Выявляются общие и специфические направления ассоциирования, свидетельствующие о национальной специфике национальных концептосфер.

Ключевые слова: **ключевые понятия культуры, концепт цивилизация, концептосфера русской культуры, аньхонская культура, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, направления ассоциирования**

Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда проектов планирования философии и социальных наук провинции Аньхой, Номер проекта: AHSKQ2021D189

Актуальность исследования обусловлена значимостью концепта «Цивилизация» для русской и китайской культур, а также задачами сопоставления сложных культурно маркированных единиц, позволяющих выявить как общие тенденции в развитии лингвокультур, так и их вариативность.

Цель работы состоит в выявлении места концепта «Цивилизация» в языковом сознании представителей русской и китайской лингвокультур.

Задачи работы состоят в следующем: выделить понятийную составляющую концепта «Цивилизация» по данным толковых словарей русского и китайского языков и сопоставить полученные данные; выявить ассоциативное и оценочное содержание концепта «Цивилизация» в сознании носителей русского языка в диахроническом аспекте (по данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова и свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов Санкт-Петербурга); сопоставить полученные данные с результатами свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов в Китайской Народной Республике; определить общее и уникальное в содержании составляющих данного концепта, что позволит определить его место в языковом сознании представителей русской и китайской лингвокультур.

Новизна работы обусловлена тем, что, несмотря на значимость концепта «Цивилизация» для русской и китайской культур, он до сих пор не становился предметом сопоставительных лингвокультурологических исследований.

Теоретическая значимость статьи связана с реконструкцией содержания исследуемого концепта на понятийном, ассоциативном и оценочном уровнях, а также с выявлением универсальных и национально-специфичных компонентов содержания.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее результатов в университетских курсах по лингвокультурологии и психолингвистике, а также в содержании обучения иностранных студентов-филологов.

Ввиду того, что лингвокультурологическое направление исследований предполагает сопоставительный аспект, основанный на том, что, по общему мнению исследователей, национальное можно постичь только в сравнении с другим национальным, важной исследовательской задачей является сопоставление важнейших концептов лингвокультур и выявление их национальной специфики. Многие исследователи придерживаются мнения о трехмерной структуре лингвокультурного концепта (Ю.С. Степанов, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев, Г.М. Васильева и др.), при этом в его содержании выделяются понятийные, образные, ценностные элементы, то есть лингвокультурный концепт представляет собой условную ментальную единицу, направленную на комплексное изучение языка, сознания и культуры [1, с. 75; 2, с. 45–46]. Распространенным является мнение о том, что лингвокультурный концепт имеет ценностную природу. Так, например, В.И. Карасик определяет концепт как многомерную ментальную единицу с доминирующим ценностным элементом [3, с. 28–29].

Концепт «Цивилизация» занимает важное место в концептосферах русской и китайской культур. Так, например, он включен в известный словарь Ю.С. Степанова «Константы: Словарь русской культуры», который, по словам автора, «представляет собой словарь, но не слов, а концептов – основополагающих понятий русской культуры» [4, с. 2]. О важности данного концепта для китайской культуры свидетельствует его непосредственная отнесенность к ценностям аньхонской культуры, которая является одной из трех основных региональных культур Китая, ядром которой выступает традиционная китайская культура, основанная на конфуцианстве. Понятие «цивилизация» относится к числу ключевых слов этой культуры.

Председатель КНР Си Цзиньпин в своей речи на церемонии открытия первого Форума международного сотрудничества на высшем уровне «Один пояс – один путь» использовал пять ключевых слов, а именно – «мир, процветание, открытость, инновации и цивилизация», чтобы определить направление строительства названной инициативы [5].

Ценности, отраженные в инициативе «Один пояс – один путь», объединяют стремления всего общества и имеют богатый национально-культурный потенциал.

Проект «Один пояс – один путь», направленный на содействие транснациональному сотрудничеству, развитию инфраструктуры и экономическому развитию, имеет тесную связь с понятием цивилизации. Данная инициатива – это не только экономическое сотрудничество, но и платформа для цивилизационных обменов. Реализация этого проекта должна преодолеть цивилизационный разрыв путем цивилизационных обменов, предотвратить столкновения между народами путем цивилизационного взаимопонимания, преодолеть взаимодействие, основанное на цивилизационном превосходстве, а также способствовать взаимопониманию, взаимоуважению и взаимному доверию между всеми странами [5].

Благодаря инициативе «Один пояс – один путь» страны-участницы этого проекта могут познакомиться с культурой, ценностями и традициями друг друга, содействовать гражданским обменам и взаимопониманию. Поэтому отношения между цивилизациями в рамках данной проекта являются взаимоукрепляющими. Инициатива «Один пояс – один путь» – это не только возможность для экономического развития, но и платформа для цивилизационных обменов, создающая благоприятные условия для общего развития и процветания стран-участниц.

Таким образом, концепт «Цивилизация» в настоящее время имеет не только историческое, культурное, экономическое, но и политическое значение.

Несмотря на значимость рассматриваемого концепта для русской и китайской культур, он до сих пор не становился предметом сопоставительного исследования, направленного на выявление его национальной отмеченности. Этим определяется новизна данной работы.

Принципиально важными этапами исследования, необходимыми для реконструкции сложной структуры концепта, является учет его вербальной репрезентации, а также представленности в языковом сознании носителей лингвокультуры. В связи с этим в данной работе поставлена цель – определить место концепта «Цивилизация» в сознании представителей русской и китайской лингво-

культур, которой соответствуют задачи сопоставления семантического объема имени рассматриваемого концепта в толковых словарях русского и китайского языков для определения понятийной составляющей, а также выявления, анализа и сопоставления его ассоциативного потенциала на материале словаря ассоциативных норм и свободных ассоциативных экспериментов. Для этого использовались методы лексикографического и семантического анализа лексики, а также свободный ассоциативный эксперимент, сопровождающийся сегментированием поля на основе метода семантического гештальта.

В «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС) лексема *цивилизация*, являющаяся основным именем концепта, имеет три значения:

Цивилизация – 1. Уровень общественного развития, материальной и духовной культуры, достигнутый той или иной общественно-экономической формацией. *Римская цивилизация.*

2. Современная мировая культура.

3. Устарелое название третьего периода в развитии общества, наступившего после двух предшествующих – дикости и варварства.

В этом же словаре зафиксировано прилагательное *цивилизованный* в значении приобщенный к цивилизации (2 зн.), культурный, развитый [6, с. 645].

В «Популярном словаре современного русского языка» А.П. Гуськовой и Б.В. Сотина приводятся аналогичные толкования, сопровождающиеся важным комментарием о том, что «понятие «цивилизация» появилось в XVIII в. в тесной связи с понятием «культура». Французские философы-просветители называли цивилизованным общество, основанное на началах разума и справедливости. В XIX в. понятие «цивилизация» употреблялось как характеристика типа капитализма в целом, однако такое представление о цивилизации не было господствующим. Так, Н.Я. Данилевский сформулировал теорию общей типологии культур, или цивилизаций, согласно которой не существует всемирной истории, а есть лишь история данных цивилизаций, имеющих замкнутый характер. В концепции О. Шпенглера цивилизация – это определенная заключительная стадия развития любой культуры [7, с. 797–798].

В «Толковом словаре русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под ред. Г.Н. Скляревской лексема *цивилизация* имеет 4 значения:

Цивилизация – 1. Мировая культура; страны мирового содружества как носители этой культуры *Законы человеческой цивилизации.*

2. Высокий уровень материальной и духовной культуры, общественного развития (социального обеспечения, системы правовых норм, демократии, человеческих взаимоотношений и т. п.).

3. Один из других миров космического пространства с гипотетическими живыми существами, их материальной и духовной культурой (обычно в противопоставлении Земле).

4.*Чего.* Придание правовых, культурных форм чему-либо [8, с. 1061].

Доминирующими понятиями, используемыми при толковании лексемы *цивилизация,* в толковых словарях русского языка являются понятия *культура, высокий уровень материальной и духовной культуры, развитие.*

Как видно из содержания семантического объема лексемы, соответствующее понятие характеризуется определенной динамикой. Об этом свидетельствует утрата актуальности третьего значения, выделенного в МАС (название третьего периода в развитии общества, наступившего после двух предшествующих – дикости и варварства), и появление нового (третьего) значения в словаре Скляревской (один из других миров космического пространства с гипотетическими живыми существами, их материальной и духовной культурой (обычно в противопоставлении Земле).

В «Словаре современного китайского языка» (9, с. 1372) лексема *цивилизация* имеет 3 значения:

Цивилизация 文明:

1. Сущ. культура

物质文明 материальная цивилизация

2. Прил. Цивилизованный, культурный, прогрессивный

文明进步 прогресс цивилизации

文明国家 цивилизованная страна

3. Прил. Новый, современный, на иностранный лад, западный

Wénmíng *уст.* Гражданственность [9, с. 1372].

При сопоставлении семантических объемов лексемы *цивилизация* в русских и китайских толковых словарях очевидны как совпадения основных компонентов толкования, связанных с культурой и прогрессом, так и некоторые расхождения. Так, в русских словарях фиксируется значение *один из других миров космического пространства с гипотетическими живыми существами, их материальной и духовной культурой (обычно в противопоставлении Земле*, отсутствующее в китайском словаре, а в словаре китайского языка зафиксировано значение *новый, современный, на иностранный лад, западный*, отсутствующее в толковых словарях русского языка.

Как известно, исследование языкового сознания опирается на данные психолингвистических экспериментов, использование которых в качестве эффективного метода изучения лексического значения и ассоциативного поля было обосновано А.А. Леонтьевым [10, с. 192]. Поскольку в данной работе была поставлена цель выявить место этого ключевого для обеих лингвокультур концепта в языковом сознании их представителей, были использованы материалы «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (далее РАС), а также данные, полученные в результате свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди русских и китайских студентов.

На первом этапе исследования ассоциативного потенциала слова использовались материалы РАС. В первый том словаря (от стимула к реакции) слово *цивилизация* в качестве стимула не попало. Однако во втором томе словаря (от реакции к стимулу) фиксируются ассоциации *цивилизация* и *цивилизованная*, данные на различные стимулы, ср.:

Цивилизация – древний, культура 2, город, государство, достижение, инопланетянин, машины, метро, мировая, мировой, наука, неземной, развитие, США, туалет, человечество, 20 век, история.

Цивилизованная – Европа [11].

Рассмотрение содержания ассоциативного поля требует его моделирования на тех или иных основаниях. В данной работе был использован метод «семантического гештальта», который отражает внутреннюю семантическую организацию ассоциативного поля в соотношении с отраженной в нем структурой реальной жизни [12, с. 10]. Этот метод позволяет выделить основные тематически мотивированные направления (векторы) ассоциирования. На основании данных РАС представляется возможным выделить следующие направления ассоциирования:

Культура (культура, мировая, мировой, человечество).

Развитие (развитие, достижение, наука).

Материальный прогресс (машины, метро, туалет).

Инопланетные миры (инопланетянин, неземной).

История (древний, история).

Современность (XX век).

Прецедентные имена (США, Европа).

Как видно из этих материалов, основные направления ассоциирования совпадают с семантическим объемом стимула, а также с ключевыми словами, использованными составителями словарей для толкования лексемы *цивилизация.* Для студентов последней четверти XX века (время проведения эксперимента, положенного в основу РАС) цивилизация связана с достижениями мировой культуры и науки, материальным прогрессом, инопланетными мирами. Показательно, что среди наименований конкретных объектов, относящихся к цивилизации, русские студенты конца XX назвали США и Европу. Студентами не были даны ассоциации, называющие древние и другие самобытные цивилизации, отражающие концепцию Н.Я. Данилевского, подчеркивающую ценность и уникальность цивилизационного развития для каждой страны (цивилизации) независимо от уровня материального, научного и технического прогресса.

С целью определения динамики концепта «Цивилизация» в языковом сознании российских студентов был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена (85 человек). В полученном ассоциативном поле выделяется очевидное ядро, состоящее из наиболее частотных ассоциаций, к которым относятся *культура, прогресс, развитие*, совпадающие с семантическим объемом слова в толковых словарях русского языка и основными векторами ассоциирования, зафиксированными в РАС. Помимо ядерной ассоциативной зоны, на основе повторяющихся реакций были выделены следующие векторы ассоциирования:

Социальный аспект (социум, общество, коллектив, группа, общность, человечество, народ, люди).

Гуманистический аспект (люди, мир, гуманность, человечность).

История (Майя, Египет, инки, папирус, древний Китай, история, древняя Греция).

Современность (современность, новые технологии, что-то новое, XXI век).

Город (город, метро, транспорт, урбанистика).

Экология (загрязнение, плохо для природы, пробки, выхлопные газы, выбросы).

Образование (образование, просвещение).

Прецедентные имена (Петр I, Гай Юлий Цезарь, Екатерина II).

Психологическое восприятие, оценка (улучшение, благо, хорошо, комфорт/ загрязнение, антиприрода, изменение климата).

По причине отсутствия китайских ассоциативных словарей были использованы данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов Хефэйского политехнического университета и Университета науки и технологии Китая (90 человек).

Ядро полученного ассоциативного поля, состоящее из наиболее частотных ассоциаций, образуют реакции *культура, прогресс, развитие*, совпадающие с семантическим объемом слова в толковых словарях китайского языка. На основе повторяющихся реакций, данных китайскими респондентами, возможно выделить следующие направления ассоциирования.

Этикет, нравственность, воспитанность (этикет, поведение, манеры, нравственность, вежливость, воспитанность, уважай старших, правила дорожного движения, уважение, толерантность).

История (Древний Китай, Древний Египет, древние цивилизации, древность).

Социальный аспект (страна, общество, народ, нация, сплоченность).

Политический аспект (социализм, коммунизм, политика, демократия, нация).

Традиция (традиция, традиционная культура, передается по наследству).

Экология (чистота, мусор).

Язык (язык, литературный язык, слова и языки).

Прецедентные имена (Конфуций, Лаоцзы (легендарный древнекитайский философ VI–V вв. до н. э., которому приписывается авторство классического даосского философского трактата «Дао дэ цзин»), Юй (легендарный китайский правитель, усмиритель вод потопа, основатель династии Ся 2205 г. до н. э.), Менций (китайский философ, представитель конфуцианской традиции), династия Ся, династия Шан, Яо (легендарный император Китая, якобы 2357–2255 гг. до н. э.) и др.

Результаты анализа толковых словарей и ассоциативных экспериментов свидетельствуют о том, понятийное ядро концепта «Цивилизация» является универсальным для русской и китайской лингвокультур и находит отражение в его ассоциативной и ценностной составляющих. Ядерные части ассоциативных полей концептов связаны с их ведущими семантическими компонентами: культурой, прогрессом, развитием, что свидетельствует об универсальности ценностных представлений носителей русского и китайского языков.

Совпадают и направления ассоциирования, обусловленные значимостью цивилизации для социальных отношений, образования, развития науки и техники, а также опасностью технического прогресса для сохранения экологии. Именно вектор, отражающий экологические представления русских и китайских студентов, характеризуется оценочной амбивалентностью. Следует отметить, что, по мнению исследователей, оценочная вариативность особенно ярко проявляется на уровне языкового сознания [13, с. 24–25].

Ряд выделенных направлений ассоциирования свидетельствует об уникальности национальных концептосфер. Прежде всего обращает на себя внимание обширное направление ассоциирования китайских студентов, связанное с этикетом и нравственностью, которое не выделяется в ассоциативном поле русских студентов. Можно предположить, что это обусловлено связью рассматриваемого концепта с учениями китайских философов, имеющих значительную нравственную и этическую составляющие.

В ассоциативном поле китайских студентов выделяется направление, связанное с представлениями о языке, которое не было зафиксировано в реакциях русских студентов. Одной из причин этого различия может быть то, что понятие цивилизации в сознании китайцев очень тесно связано с образованием и воспитанием, а язык, соответственно, является маркером образованности и воспитанности.

Наибольшие различия были отмечены в векторе «Прецедентные имена», где русские студенты назвали только три имени, среди которых два относятся к России (Петр I и Екатерина II), в то время как китайские студенты назвали очень большое количество прецедентных имен, относящихся к истории, философии и культуре Китая. Здесь также можно отметить то, что в ассоциативном поле русских студентов не было зафиксирована реакция *Россия,* в то время как у китайских студентов реакция *Китай* является частотной.

Представляется, что востребованность концепта «Цивилизация» в современных политических и экономических проектах, разработанных руководством КНР, повлияло на актуальность вектора ассоциирования, связанного с политикой.

Следует также отметить то, что в ассоциативном поле русских студентов (наряду с ярко выраженной позитивной оценкой цивилизации), зафиксировано большее количество негативных реакций, которые обусловлены заботой об экологии, подвергающейся негативному воздействию технологического прогресса. Критическое отношение к негативным последствиям наступления цивилизации на природу и чистоту окружающей среды отразилось в незначительном количестве реакций китайских студентов.

Таким образом, можно заключить, что при близости понятийного содержания концепта «Цивилизация» в русской и китайской культурах на уровне языкового сознания отмечаются заметные этнокультурные различия, которые обусловлены особенностью отношения к истории и языку, спецификой национальных представлений о значимости этических норм и различной степенью критического осмысления пагубного влияния цивилизационных процессов на состояние экологии, что свидетельствует о вариативности и ценности национальных концептосфер.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*: сборник научных трудов. Воронеж, 2001: 75–80.
2. Васильева Г.М., Ян Х. Лексема «интеллигент» в толковых словарях русского и китайского языков: сопоставительное описание. *Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена*. 2017; № 184: 44–50.
3. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии. *Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности:* сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2001: 28–35.
4. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
5. *Выступление Си Цзиньпина на церемонии открытия Форума международного сотрудничества «Пояс и путь”*. Available at: http://www.scio.gov.cn/ztk/dtzt/36048/36560/36578/Document/1551967/1551967.htm
6. Словарь русского языка в 4-х т. под ред. А.П. Евгеньевой. Т.4. С-Я, М.: Русский язык, 1984. 794 с.
7. Гуськова А.П., Сотин Б.В. *Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический*. Москва: Русский язык – Медиа, 2006.
8. *Толковый словарь русского языка начала XXI Актуальная лексика*. Москва: Эксмо, 2006.
9. *Словарь современного китайского языка.* 现代汉语词典第七版, 2012.
10. Леонтьев А.А. *Образ мира. Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983: 251–261.
11. *Русский ассоциативный словарь*: в 2-х т. Москва: Астрель; АСТ, 2002.
12. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование*: XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва: 2000: 107–109.
13. Васильева Г.М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки. *Мир русского слова*. 2012; № 1: 22–25.

References

1. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*: sbornik nauchnyh trudov. Voronezh, 2001: 75-80.
2. Vasil'eva G.M., Yan H. Leksema «intelligent» v tolkovyh slovaryah russkogo i kitajskogo yazykov: sopostavitel'noe opisanie. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2017; № 184: 44-50.
3. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokul'turologii. *Yazykovaya lichnost': problemy kommunikativnoj deyatel'nosti:* sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2001: 28-35.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
5. *Vystuplenie Si Czin'pina na ceremonii otkrytiya Foruma mezhdunarodnogo sotrudnichestva “Poyas i put'”*. Available at: http://www.scio.gov.cn/ztk/dtzt/36048/36560/36578/Document/1551967/1551967.htm
6. Slovar' russkogo yazyka v 4-h t. pod red. A.P. Evgen'evoj. T.4. S-Ya, M.: Russkij yazyk, 1984. 794 s.
7. Gus'kova A.P., Sotin B.V. *Populyarnyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-`enciklopedicheskij*. Moskva: Russkij yazyk – Media, 2006.
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI Aktual'naya leksika*. Moskva: `Eksmo, 2006.
9. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka.* 现代汉语词典第七版, 2012.
10. Leont'ev A.A. *Obraz mira. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983: 251-261.
11. *Russkij associativnyj slovar'*: v 2-h t. Moskva: Astrel'; AST, 2002.
12. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie*: XIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Tezisy dokladov. Moskva: 2000: 107-109.
13. Vasil'eva G.M. Lingvokul'turologicheskie osnovaniya izmeneniya yazykovoj ocenki. *Mir russkogo slova*. 2012; № 1: 22-25.

Статья поступила в редакцию 26.05.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-406-409

***Liang Zicheng,** postgraduate (Philology), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1026723455@qq.com*

THE PARADOXICAL NATURE OF MARMELADOV'S CHARACTER. The subject of the study is a paradoxical character of Marmeladov in the novel “Crime and Punishment.” The object of this study is the novel “Crime and Punishment,” particularly episodes about Marmeladov and Raskolnikov. Based on the analysis, an attempt is made to summarize the main paradoxes of Marmeladov's character. To reveal the paradox of his thinking: he endlessly repents, but still confident that he will be forgiven by Christ. At the same time the work reveals not only a deep religious intent in the image of Marmeladov, but also his role as a conductor of Raskolnikov's

entry to the instruction from above, his humility and tragic end were the reason that Raskolnikov's free will grew so much. The main conclusions of the study are that humility and losing oneself in guilt are the paradoxes of Marmeladov's character. In addition, Dostoevsky's special understanding about repentance and redemption, expressed by the paradoxes of Marmeladov's character, in a way plays the role of Raskolnikov's guide to his crime. In addition, the unique religious views embedded in the characters of the novel provide new directions for further research.

Key words: **"Crime and Punishment", role of Marmeladov, paradoxical nature of Marmeladov, humility, unknowable Providence, religious remorse, free will, guilt**

Лян Цзыхэн, *аспирант, Московский государственный университет имени М.Л. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1026723455@qq.com*

ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ХАРАКТЕРА МАРМЕЛАДОВА

Предметом данного исследования является анализ характера Мармеладова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и выявление черт парадоксальности. Объектом данной работы является роман «Преступление и наказания», в частности эпизоды, касающиеся взаимодействия Мармеладова и Раскольникова. На основе анализа сделана попытка обобщить основные парадоксальные черты характера Мармеладова, выявить несоответствие его мышления: он бесконечно кается, но все же уверен, что будет прощен Христом; при этом обнаруживается не только глубокий религиозный замысел писателя, воплощенный в образе Мармеладова, но и роль героя как проводника преступления Раскольникова, косвенно подкрепляющего правоту его теории. Смирение и трагический конец Мармеладова стали причиной еще большего усиления в Раскольникове чувства несправедливости и неравенства, утвердив в нем понимание правильности его теории. В результате проведенного исследования образа Мармеладова автор статьи приходит к выводу о том, что смирение, потеря себя и чувство вины являются парадоксальными чертами характера героя. Кроме того, уникальные религиозные взгляды, заложенные в образах героев романа, дают новые направления для дальнейших исследований.

Ключевые слова: **«Преступление и наказание», роль Мармеладова, парадоксальность характера Мармеладова, смирение, неведомый промысел, религиозное раскаяние, свободная воля, чувство вины**

Мармеладов – важный персонаж в романе Достоевского «Преступление и наказание». На первый взгляд, Мармеладов – это типичный «маленький человек» в реалистической литературе. Однако при внимательном анализе романа «Преступление и наказание» можно заметить, что автор, безусловно, приложил немало усилий к формированию характера этого персонажа. На самом деле Мармеладов не просто «маленький человек», оригинальный замысел его характера гораздо значительнее, чем та роль, которую этот персонаж играет в сюжете. На страницах Мармеладов появляется довольно рано, это третий по важности персонаж в романе после Раскольникова и старухи Алены Ивановны. В первой сцене читатель видит его в питейном заведении. И смерть его происходит далеко до окончания романа: во второй половине второй части, притом, что роман состоит из шести частей. Но за короткое время жизни Мармеладова его характер оставляет глубокое впечатление у читателей, и парадоксальность его характера нельзя игнорировать – именно этому вопросу посвящена данная работа.

Актуальность исследования заключается в совершенствовании понимания религиозной философии Достоевского с новой точки зрения (с позиции Мармеладова): исследований, в которых Мармеладов является ключевым объектом анализа, на сегодняшний день очень мало.

Научная новизна заключается в том, что в ходе работы были выявлены религиозные воззрения Достоевского, скрытые в характере Мармеладова, о которых в исследованиях творчества писателя практически не упоминается.

Цель нашей работы – проанализировать парадоксальность характера Мармеладова в романе «Преступлении и наказании», опираясь на анализ поведения и духовной деятельности, и его влияние на судьбу Раскольникова.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи: рассмотреть противоречия между поведением, воззрениями и психологией Мармеладова, проанализировать парадоксальность его характера, причины его смирения, а также черты, оказавшее косвенное влияние на Раскольникова.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа вносит свой вклад в дальнейшее изучение творчества Достоевского, а именно – в рассмотрение характеров героев под новым углом зрения.

Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования в изучении литературно-философской позиции Ф.М. Достоевского в целом, а также для понимания религиозной психологии Достоевского.

Проведённое исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, поэтому в дальнейшем изучение философской и религиозной особенности персонажей в произведении Достоевского с целью выявления позиции автора является перспективным направлением в сфере литературоведения.

В романе Мармеладов представлен бедным человеком: «Бедность не порок, это истина… Но нищета, милостивый государь, нищета – порок-с. В бедности вы еще сохраняете свое благородство врожденных чувств, в нищете же никогда и никто» [1, с. 12]. В этих словах Мармеладова отчетливо запечатлен образ маленького человека, находящегося на самом дне общества. Очень мало исследователей анализируют характер Мармеладова, большинство из них сосредоточены на описании его семьи и дочери. Безусловно, с точки зрения сюжета встреча Мармеладова с Раскольниковым заложила основу для последующего появления в романе Сони, однако, когда читатели и исследователи переключают свое внимание с Мармеладова на Соню, они упускают очень важную деталь.

Смирение является главной чертой в характере Мармеладова. Анализируя факты проявления смирения у Мармеладова, мы пытаемся взглянуть на весь роман более широко, в результате чего по итогу было сделано несколько выводов. Отметим, что не следует путать покорность и смирение со слабостью, нежеланием бороться с трудностями. Пьянство – слабость характера, и потому грех. А смирение – это терпение в перенесении трудностей и обид, потому что такова воля Бога. Смирение – одна из самых важных христианских добродетелей, которая требует значительной внутренней силы и работы над собой. Достоевский считал, что смирение – самая страшная сила, побеждающая все. Смирение – путь любви к людям и Богу (я всех люблю, несмотря на все наказания, которые мне посылает Бог, и все зло, которое мне делают люди). Смирение – черта, которая лишь внешне кажется слабостью, «пассивной добродетелью» (как индийские йоги – внешне пассивны, но за этим стоит у них колоссальная внутренняя работа над собой).

Проблема в том, что можно быть просто слабым и беспомощным, без смирения, и тогда в этом нет никакого добра и ничего от Бога. Но для слабого стать смиренным легче, считает Достоевский, и тем самым спасти свою душу.

Парадоксальность характера Мармеладова как раз в этом и заключается – через свою слабость в пьянстве он становится греховен и даже преступен перед своей семьей, которую он обрекает на нищету: он крадет и пропивает теплый платок у больной жены, после чего она начинает кашлять кровью, то есть он фактически приближает ее смерть. Но в своей слабости он приходит к истинному смирению, поэтому и для него становится возможным прощение Бога и спасение. Он остается добрым, любящим свою семью и безумно раскаивается в том, понимая, что он перед ней виноват, но не может ничего с собой поделать: его пьянство сильнее, чем воля. Но, по Достоевскому, Бог может простить всех, кто искренне раскаивается, хотя это не следует понимать как разрешение грешить. В ортодоксальном христианстве не совсем так: смирение и раскаяние спасительны тогда, когда они деятельны, что выражается в делах, а не только в мыслях и словах. Достоевский берет крайне парадоксальный случай: человек искренне раскаивается, но на деле исправиться больше не способен. Будет ли он прощен только за свою любовь к Богу и смирение, без всяких добрых дел?

Достоевский считает, что да (об этом говорит сам Мармеладов в завершении своей речи в трактире). Но постановка вопроса очень смелая, до провокационности:

«– Жалеть! зачем меня жалеть! – вдруг возопил Мармеладов, вставая с протянутою вперед рукой, в решительном вдохновении, как будто только и ждал этих слов. – Зачем жалеть, говоришь ты? Да! меня жалеть не за что! Меня распять надо, распять на кресте, а не жалеть! Но распни, судия, распни и, распяв, пожалей его! И тогда я сам к тебе пойду на пропятие, ибо не веселья жажду, а скорби и слез!.. Думаешь ли ты, продавец, что этот полуштоф твой мне в сласть пошел? Скорби, скорби искал я на дне его, скорби и слез, и вкусил, и обрел; а пожалеет нас тот, кто всех пожалел и кто всех и вся понимал, он единый, он и судия. Приидет в тот день и спросит: «А где дщерь, что мачехе злой и чахоточной, что детям чужим и малолетним себя предала? Где дщерь, что отца своего земного, пьяницу непотребного, не ужасаясь зверства его, пожалела?» И скажет: «Приди! Я уже простил тебя раз... Простил тебя раз... Прощаются же и теперь грехи твои мнози, за то, что возлюбила много...» И простит мою Соню, простит, я уж знаю, что простит... Я это давеча, как у ней был, в моем сердце почувствовал!.. И всех рассудит и простит, и добрых и злых, и премудрых и смирных... И когда уже кончит над всеми, тогда возглаголет и нам: «Выходите, скажет, и вы! Выходите пьяненькие, выходите слабенькие, выходите соромники!» И мы выйдем все, не стыдясь, и станем. И скажет: «Свиньи вы! образа звериного и печати его; но приидите и вы!» И возглаголят премудрые, возглаголят разумные: «Господи! почто сих приемлеши?» И скажет: «Потому их приемлю, премудрые, потому приемлю, разумные, что ни единый из сих сам не считал себя достойным сего...» И прострет к нам руце свои, и мы припадем... и заплачем... и всё поймем! Тогда всё поймем!.. и все поймут... и Катерина Ивановна... и она поймет... Господи, да приидет царствие твое!» [1, с. 22–23].

Смирение Мармеладова наследует его дочь Соня: Она смиренно принимает все удары судьбы, не ропщет на Бога (как Катерина Ивановна) и даже продолжает любить и прощать погубившего всю семью отца (она дает ему последние деньги на водку). И у нее смирение сочетается с пороком (но невольным, она приносит себя в жертву из-за пьянства отца, жертвуя спасением души), чтобы помочь семье. Таким образом, ее смирение уже можно считать деятельным – силой, а не слабостью.

Встреча Мармеладова вряд ли повлияла бы на решимость Раскольникова совершить преступление, будь у Семена Захаровича (Мармеладова) другие положительные качества. Еще до встречи Раскольникова и Мармеладова автор косвенно обозначил сомнения Родиона в своей теории. После того, как Раскольников уходит от старухи, его сознание вновь обуревают раздумья о том, выдержит ли он весь ужас задуманного ради доказательства своей «избранности». И в то же время ослабевает его неприязнь к людям: «Раскольников не привык к толпе и, как уже сказано, бежал всякого общества, особенно в последнее время. Но теперь его вдруг что-то потянуло к людям. Что-то совершалось в нем как бы новое, и вместе с тем ощутилась какая-то жажда людей» [1, с. 10]. Впоследствии автор описывает впечатление Раскольникова об этой встрече: «Молодой человек несколько раз припоминал потом это первое впечатление и даже приписывал его предчувствию» [1, с. 9]. Неведомый промысел Божий является очень важным мотивом в «Преступлении и наказании», Достоевский считает, что грех и страдания могут стать необходимыми для воскресения души (на что намекает звучащий в романе евангельский сюжет о воскрешении Лазаря), поэтому Раскольников, ведомый судьбой, сначала идет по пути греха. Встреча с Мармеладовым, по замыслу автора, очевидно, была таинственно ниспослана Раскольникову свыше, как побуждение к раздумьям и переоценке своих взглядов. Здесь мы также видим, что автор изобразил Мармеладова не просто как «маленького человека», а изобразил его в важный момент жизни, когда герой получает указание свыше. А чистое смирение Мармеладова – причина того, почему он способен играть роль проводника.

Георгий Мейер в своей книге «Свет в ночи» подчеркнул отношения «двойничества» между Свидригайловым и Раскольниковым: «Вызванный из жизненной бездны злыми умыслами самого Раскольникова, его двойник Свидригайлов крепко изнутри сцеплен теперь с ним» [2, с. 132–133]. По мнению Мейера, Свидригайлов – это в некоторой степени часть души Раскольникова. Свидригайлов представляет собой человека, полностью ушедшего от совести во тьму, в то время как Раскольников остается во тьме, но рядом со своей совестью (отсюда и наказание Раскольникова). Отношения между Свидригайловым и Раскольниковым похожи на развилку дорог, ведущих в два разных направления. Однако для Раскольникова есть ещё одна возможность – уподобиться Мармеладову. Имя Раскольникова образовано от слова «раскол», это в некотором смысле означает, что он расколол себя надвое, и тогда появился Свидригайлов. А встреча с Мармеладовым происходит как раз в начале «раскола» Раскольникова, укрепив Раскольникова в верности его решения. «Нет ничтожного, иначе говоря, случайного мгновения, и все, свершающееся в мире, заранее предуготовлено в наших душевных недрах» [2, с. 20]. Иными словами, хотя Мармеладов не является двойником Раскольникова, несомненно, что его появление дает Раскольникову пример: если он сам откажется от своей теории сверхчеловека, то вполне вероятно, что он превратится в человека, подобного Мармеладову.

Достоевский четко описал психологические деятельности Раскольникова: «Ай да Соня! Какой колодезь, однако ж, сумели выкопать! и пользуются! Вот ведь пользуются же! И привыкли. Поплакали, и привыкли. Ко всему-то подлец-человек привыкает!.. Ну а коли я соврал, – воскликнул он вдруг невольно, – коли действительно не подлец человек, весь вообще, весь род, то есть человеческий, то значит, что остальное все – предрассудки, одни только страхи напущенные, и нет никаких преград, и так тому и следует быть!» [1, с. 26–27]. Тут у Раскольникова очень сложное сочетание разных чувств. Сначала Раскольников считает Мармеладова жалким и сочувствует ему. Но сразу в голове появляется презрение: Мармеладов всё равно подлец, потому что пользуется дочерью и даже привык. В этот момент Раскольников ещё не считает себя великим, но, когда он глубоко задумывается о горе, которое Мармеладов причинил своей семье, в его сердце появляется гнев. Раскольников любит свою семью больше всего, и он приходит к важному для себя выводу: если он не сможет стать великим, то он так же, как Мармеладов, сделает свою семью несчастной. Обнаружение такой потенциальной возможности ведёт Раскольникова к неожиданно новой точке зрения: если все люди таковы, если всех людей бедность и слабость способны заставить стать подлецами, то он может вообще не считаться с совестью и не жалеть людей на пути к величию. Раскольников не будет слабым, как они. Он лучше станет хоть подлым, но сильным и великим, и главное – не таким, как Мармеладов. Таким образом, встреча с Мармеладовым убедила Раскольникова совершить преступление, переступить через человеческое в себе. На второй день после возвращения дома «проснулся он желчный, раздражительный, злой и с ненавистью посмотрел на свою каморку» [1, с. 26–27]. Это говорит о том, что в его сознании возник конфликт: Раскольников не может смириться с тем, что он стал таким слабым и беспомощным, но и не может по собственной воле принять решение совершить преступление. Таким образом, конфликт в душе Раскольникова – это конфликт между его «самоволием» и нравственностью, заложенный в его душу Богом: в данный момент Раскольников находится в состоянии, когда он только что осознал свою свободу и увидел возможность изменить свою жизнь, но он не догадывается о высшей миссии, которую несет в себе его внутренняя божественная природа, и поэтому постепенно приближается к греху. Появление Мармеладова фактически освобождает волю Раскольникова, как катализатор в химическом эксперименте.

А самым важным условием того, что Мармеладов мог стать «катализатором» решимости Раскольникова на преступление, является презрение к его покорности: ведь именно неизменная покорность Мармеладова и его нежелание бороться с жизненными трудностями и своими пороками привели его к бедной жизни, которую увидел Раскольников.

После смерти Мармеладова Раскольников столкнулся в его доме с Никодимом Фомичом, который спросил у Раскольникова: «А как вы, однако ж, кровью замочились» [1, с. 188], на что Раскольников ответил: «Да, замочился… я весь в крови!» [1, с. 188]. Раскольников запачкался в крови умирающего Мармеладова, когда помогал его тащить, но в символическом смысле в тот момент руки Раскольникова были окрашены двумя совершенно разными видами крови: первая – кровь убитой старухи, и вторая – кровь погибшего Мармеладова. «Полный одного, нового, необъятного ощущения вдруг прихлынувшей полной и могучей жизни. Это ощущение могло походить на ощущение приговоренного к смертной казни, которому вдруг и неожиданно объявляют прощение» [1, с. 188]. Достоевский через свои личные переживания передает душевное состояние Раскольникова в тот момент. Теперь мы понимает, что появление на страницах романа Мармеладова с его стремлением важно и необходимо. Проведенный выше анализ раскрыл некоторые тайны, которые Достоевский скрывает под заурядной внешностью Мармеладова: его смирение не просто обычная черта характера, а очень важная деталь. В «Преступлении и наказании» писатель показал читателям два результата излишнего расширения свободной воли человека: первый – гибель, человек уже не может вернуться к божественному в ограниченное время человеческой жизни, и хотя иногда в таких людях еще можно увидеть свет божественности, такой человек обречен, не может дойти до конца пути возвращения к божественному, что, в конце концов, приводит к угасанию плоти, как это случилось со Свидригайловым. Вторым результатом является наказание, которое исходит от человеческой совести. А способность ощущать существование наказания – это знак того, что в человеческом сердце существуют совесть и божественность. Для того чтобы Раскольникова привели на путь наказания, возвращения к божественности, ему необходимо было дать возможность почувствовать огромную свободу воли. И значение появления Мармеладова как раз в том, что он предсказывает судьбу Раскольникова, который, поддавшись влиянию теории сверхчеловека, все же продолжает жить в обществе. Эти факты показали, что смирение в характере Мармеладова изначально было тщательно продумано Достоевского.

Однако в характере Мармеладова, кроме смирения, существует ещё одна парадоксальность – его необычное чувство вины. В романе есть ряд отрицательных эпизодов, например, то, что Свидригайлов раньше был причиной смерти ребенка, а также и других подобных происшествий в романе. Но в сравнении с этим у вины и Мармеладова, и Свидригайлова есть одно очень характерное отличие – это их отношение к своим проступкам. Когда Раскольников спрашивает Свидригайлова о совершенных им грехах, Свидригайлов не видит в них ничего страшного: «– Сделайте одолжение, оставьте все эти пошлости в покое, – с отвращением и брюзгливо отговорился Свидригайлов, – если вы так непременно захотите узнать обо всей этой бессмыслице, то я когда-нибудь расскажу вам особо, а теперь…» [1, с. 480] Очевидно, что в своем мировоззрении Свидригайлов признает, что убил ребенка, но не считает это грехом. Мармеладов же ведет себя совершенно иначе, он ясно осознает ошибки, совершенные им в состоянии алкогольного опьянения, и понимает, что его действия были неправильными. И из этого рождается огромное чувство вины: «такова уже черта моя, а я прирожденный скот!» [1, с. 15], но важно, что Мармеладов не считает эти поступки нормальными, как Свидригайлов. Он обладает трезвым сознанием и здравомыслием и способен различать, что правильно, а что нет. Но именно то, что человек со здравомыслием постоянно совершает нелепые поступки и страдает от них, является той самой парадоксальностью в характере Мармеладова: он ясно осознает свои грехи, видит, какой вред наносит своей семье и мучится от этого. Но при этом, видя страдания отчаявшейся жены, он испытывает и некое необъяснимое наслаждение. Это сложный поворот психологизма Достоевского: герою так стыдно за самого себя, что он получает противоестественное удовольствие от своей моральной униженности (вроде духовного мазохизма). Достоевский любил подмечать и описывать это состояние у своих героев. В случае Мармеладова – это не извращение, а, скорее, смиренное принятие наказания от жены. Эти два противоречивых чувства занимают ум Мармеладова. Так он продолжает идти по ложному пути, сожалея о своих ошибках по мере их совершения, путаясь и теряя себя при этом. «И тогда я сам к тебе пойду на пропятие, ибо не веселья жажду, а скорби и слез!» [1, с. 22–23]. Мармеладов способен правильно судить о добре и зле, но все его существо потеряно на пути греха. С психологической точки зрения, когда некой идее внутри человека удастся вырваться за границу общественной морали, прорванные моральные границы трансформируются в последующую обратную связь с сердцем, которое заставляет человека испытывать сильную боль, то есть чувство вины. Обычно человек, испытывающий чувство вины, останавливается и раскаивается в своих проступках. Но в случае с Мармеладовым мы видим, что, когда он испытывает сильное чувство вины, его идея состоит в том,

чтобы активно стремиться к еще большему чувству вины, а не искупать ее. Он понимает, что впадает в грех, но безудержность порыва не позволяет остановиться, и ему приходится продолжать идти дальше и дальше, совершая бесконечные ошибки до самой смерти. Поэтому духовный мир Мармеладова, как нам кажется, находится в состоянии полного хаоса: иногда он чувствует необходимость много работать, чтобы заботиться о семье, но потом, получив жалованье, тайком забирает все деньги и пропивает их в кабаке. Поведение Мармеладова невозможно объяснить обычной логикой, что делает его самым неуравновешенным человеком в романе. Автор наделяет Мармеладова многими монологами, но они – это только описания его прошлой жизни и восклицания, которые не имеют никакого влияния на его жизнь. Автор использует эти безумные монологи, чтобы показать читателям хаос и беспорядок души Мармеладова. Причиной этого хаоса, на наш взгляд, следует считать потерю свободы воли.

Свобода воли личности – это психологический процесс определения собственных целей с помощью своих познавательных способностей, а затем выбор, регуляция и в конечном счете доминирование над собственным поведением. Наличие свободы воли позволяет человеку воспроизводить субъективные представления в объективном мире, преобразовывать внутреннее мышление во внешнюю деятельность, влиять как на объективный мир, так и на других людей. Свободная воля представляет собой субъективную инициативу человека, позволяющую человеку делать выбор в сложных ситуациях в соответствии со своими потребностями, желаниями, этикой или убеждениями, что позволяет ему обрести независимый социальный статус, став полноценной социальной личностью. Свобода воли с метафизической точки зрения – это основной вопрос человеческого существования. И в романе Мармеладов, находящийся в крайней нищете, очевидно, утратил свободу воли. Его духовный мир безжалостно разрушен бедностью, и он не в состоянии по собственной инициативе принимать решения и делать выбор, а также взять на себя ответственность, которая наступает в случае душевного хаоса. В этих условиях над сознанием Мармеладова беззащитно довлеет чувство вины, и он вынужден жить, как животное. Поэтому поведение Мармеладова, лишенного личной свободы воли, становится совершенно непредсказуемым, и его нельзя объяснить логикой. Поскольку идеи, появившиеся в любой момент, могут стать доминантой его сознания и поведения, в его внутреннем мире царит хаос, поэтому читатели видят, как Мармеладов бесконечно кается, но все же уверен, что будет прощен Христом.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы: во-первых, в романе «Преступление и наказание» смирение и отсутствие чувства вины являются парадоксальными чертами характера Мармеладова, имеющими глубокий психологический смысл. Поступки и чувства Мармеладова не могут быть до конца поняты логически. Отношение к жизненной покорности Мармеладова может быть двояким: с одной стороны, она является приниженностью и бессилием противостоять своим порокам. Наглядный пример Мармеладова побуждает Раскольникова к бунту против возможной роли «маленького человека». В то же время, когда Раскольников окончательно решается на своеволие, свобода воли Мармеладова окончательно исчезает под гнетом бедности, что в итоге приводит его к бесконечному чувству вины до самой смерти. С другой стороны, осознание своей слабости и вины ведет Мармеладова к бесконечному смирению и упованию на милосердие Божие, что открывает ему путь к спасению. Мудрость его дочери Сони, фактически погубленной им, но простившей своего отца, показывает Раскольникову пример уже деятельного прощения и смирения. Важно, что даже в предельном отчаянии падения Мармеладов сохраняет доброту и любовь (об этом свидетельствует леденец, который он нес домой детям в день своей гибели), благодаря чему сохраняет человеческое достоинство. Вычурно комичный и в то же время полный страстного духовного напряжения монолог пьяного Мармеладова, заканчивающийся молитвой к Богу о всепрощении на Страшном суде, – это скрытая отсылка к финалу романа: как бы ни был тяжек человеческий грех, искренно кающийся и обретший Бога в душе, будет прощен, ибо «все за всех виноваты».

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Перевод Чжу Хайгуань, Ван Вэнь. Пекин: Издательство Народной литературы, 1982.
2. Мейер Г. *Свет в ночи (о «Преступлении и наказании»): опыт медленного чтения*. Frankfurt-an-Main, 1967.

References

1. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Perevod Chzhu Hajguan', Van V`en'. Pekin: Izdatel'stvo Narodnoj literatury, 1982.
2. Mejer G. *Svet v nochi (o «Prestuplenii i nakazanii»): opyt medlennogo chteniya*. Frankfurt-an-Main, 1967.

Статья поступила в редакцию 23.05.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-409-412

***Magomedov M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Grammar Studies, Institute of Language, Literature and Art n.a. Tsadasa, Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
***Magomedova A.M.,** student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: 1magomeddova@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF DECLINATION SYSTEMS IN ARABIC AND DARGI LANGUAGES. The article is dedicated to a comparative analysis of the declination systems of the Arabic Dargin languages. The work identifies distinctive and similar features of these systems in the languages being compared, one of which, according to the traditional classification, is defined as a Semitic language, and the other is included in the North Caucasian family of languages. The declension systems of the Arabic and Dargin languages have both common and special features arising from the fact that the typological similarity lies in the presence in both languages of both the declension system and the cases themselves, in addition, in the Arabic language there is no system of localization and orientation, based on the presence of special locative cases showing the localization of an object in space. The languages under study are both genetically and structurally different, so the declension systems in these languages have very different features.

Key words: **Arabic language, Dargin language, declension system, case, comparison**

***М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, зав. отделом грамматических исследований Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
***А.М. Магомедова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: 1magomeddova@gmail.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ СКЛОНЕНИЯ В АРАБСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу деклинационных систем арабского и даргинского языков. В работе выявляются отличительные и схожие особенности данных систем в сравниваемых языках, один из которых по традиционной классификации относится к числу семитских языков, а другой входит в северо-кавказскую семью языков. Системы склонения арабского и даргинского языков имеют как общие, так и особенные признаки, вытекающие из того факта, что типологическое сходство заключается в наличии в обоих языках как системы склонения, так и самих падежей, кроме того, в арабском языке отсутствует система локализации и ориентации, основанная на наличии особых локативных падежей, показывающих нахождение объекта в пространстве. Исследуемые языки являются как генетически, так и структурно различными, поэтому системы склонения в данных языках имеют сильно отличающиеся особенности.

Ключевые слова: **арабский язык, даргинский язык, система склонения, падеж, сопоставление**

Современная лингвистика проявляет особый интерес к тому, каким образом отдельные фрагменты действительности отражаются в сознании человека, а также как они передаются в языке. Как известно, законам любого языка не противоречит то, что в каждом языке имеют место особенные средства реализации объективной действительности с помощью языковых и других средств. Не является здесь исключением и словоизменение, для реализации которого используется система склонения.

Словоизменительные возможности языка в основном реализуются при помощи системы падежей, которые в обоих сравниваемых языках имеют сильно различающиеся между собой характеристики.

Актуальность исследования данной темы заключается в необходимости сопоставительного анализа структурных особенностей систем (типов) склонения арабского и даргинского языков для проведения параллелей между данными языками. Сравнительный анализ актуален и потому, что он позволяет исследовать падежную систему обоих языков, а также выявить их общие и отличительные черты.

Целью нашей работы является структурный анализ систем падежного склонения в обоих языках и их сопоставление. В соответствии с целью в работе поставлены следующие задачи:

1) провести анализ системы падежного склонения в арабском языке;
2) провести анализ системы падежного склонения в даргинском языке;
3) провести сопоставительный анализ систем склонения и падежное кодирование в обоих языках.

Объект исследования – система падежного словоизменения арабского и даргинского языков.

Научная новизна работы состоит в том, что сопоставительный анализ систем падежного склонения арабского и даргинского языков не проводился до настоящего времени.

В ходе выполнения исследовательской работы использовались описательный и сопоставительный методы.

Теоретическая значимость нашей работы определяется тем, что анализ падежной системы арабского языка и их семантики будет способствовать пониманию контекста их употребления учащимися при изучении арабского языка.

Практическая ценность данного исследования состоит в том, что материал нашей работы может быть использован в практике преподавания «Практического курса арабского языка», а также он может найти применение при составлении учебников и пособий по изучению арабского языка.

Объектом описания в данной работе является система падежного словоизменения, реализуемая через систему падежей имени. В зависимости от падежного словоизменения имена существительные и прилагательные арабского языка «делятся на имена с трехпадежным склонением и имена с двухпадежным склонением» [1, с. 68]. Изменение суффиксов имён по падежам называется склонением – إعراب, а форма слова, склоняемая по падежам, носит название склоняемое – مُعرب. Следует отметить, что не все формы в арабском языке имеют падежное словоизменение. Такие слова несклоняемы, по другой терминологии их называют застывшими – مَبْنِيّ. К несклоняемым словам относятся все местоимения (личные, указательные и относительные, кроме их двойственного числа), частицы и формы глаголов прошедшего времени и повелительного наклонения.

В системе склонения арабского литературного языка представлены три грамматических падежа: номинатив (رفع), генитив (جرّ) и аккузатив (نَصْبٌ). Падежное словоизменение различно у разных имён: в специальной литературе выделяется семь типов склонения для склоняемых имён и один тип для несклоняемых имен. Как отмечает Исмонов К.Б. [2], понятие падеж إعراب с точки зрения синтаксиса является масдаром четвертой породы «أعرب» и употребляется в нескольких значениях. По его мнению, если выразиться более определенно, падеж – это изменение окончаний из-за изменения их грамматических функций в предложении. По мнению Магомедова А.А. [3, с. 107], «…падеж – это изменение флексий (т. е. огласовок или букв) в окончании слова, которое показывает связь одного слова с другим словом».

В арабском литературном языке можно выделить следующие типы склонения, в каждом из которых отмечаются и подтипы в зависимости от неопределенного и определенного состояний и формы падежа. В первом типе склонения падежное словоизменение заключается в чередовании финальных огласовок, напр.:

رَجُلٌ – I тип склонения, неопр. состояние, винительный падеж;
رَجُلٍ – I тип склонения, неопр. состояние, родительный падеж;
رَجُلُ – I тип склонения, неопр. состояние, именительный падеж;
الرَّجُلَ – I тип склонения, опр. состояние, винительный падеж;
الرَّجُلِ – I тип склонения, опр. состояние, родительный падеж;
الرَّجُلُ – I тип склонения, опр. состояние, именительный падеж и др.

Второй тип склонения имеют имена в двойственном числе (кроме личных местоимений). Падежное кодирование в нем представлено в чередовании добавочных литер «ا» и «ي»: им. п. – «ا», род. п. – «ي» и вин. п. – «ي», напр.:

رَجُلَانِ– II тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж, м. р.;
رَجُلَيْنِ – II тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж, м. р.;
رَجُلَيْنِ – II тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж, м. р.;
الرَّجُلانِ – II тип склонения, определенное состояние, именительный падеж, м. р.;
الرَّجُلَيْنِ – II тип склонения, определенное состояние, родительный падеж, м. р.;
الرَّجُلَيْنِ – II тип склонения, определенное состояние, винительный падеж, м. р. и др.

Третий тип склонения имеют имена мужского рода правильной формы, находящиеся в форме плюралиса. Падежное кодирование в нем представлено путем чередования добавочных литер «و» и «ي»: им. п. «و», род. падеж – «ي» и вин. п. – «ي», напр.:

مُجْتَهِدُونَ – III тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж;
مُجْتَهِدِينَ – III тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж;
مُجْتَهِدِينَ – III тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж;
اَلْمُجْتَهِدُونَ – III тип склонения, определенное состояние, именительный падеж;
اَلْمُجْتَهِدِينَ – III тип склонения, определенное состояние, родительный падеж;
اَلْمُجْتَهِدِينَ – III тип склонения, определенное состояние, винительный падеж и др.

Четвертый тип склонения имеют имена женского рода правильной формы в форме плюралиса. Падежное кодирование в нем представлено путем чередования финальных огласовочных литер, напр.:

طَالِبَاتٌ – IV тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж;
طَالِبَاتٍ – IV тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж;
طَالِبَاتٍ – IV тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж;
اَلطَّالِبَاتُ – IV тип склонения, определенное состояние, именительный падеж;
اَلطَّالِبَاتِ – IV тип склонения, определенное состояние, родительный падеж;
اَلطَّالِبَاتِ – IV тип склонения, определенное состояние, винительный падеж и др.

Пятый тип склонения имеют имена в плюралисе, образованные по типу فعَلَاءُ مَفَاعِلُ и فَوَاعِلُ, напр.:

دفاترُ – V тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж;
دفاترَ – V тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж;
دفاترَ – V тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж;
اَلدَّفَاتِرُ – I тип склонения, определенное состояние, именительный падеж;
اَلدَّفَاتِرِ – I тип склонения, определенное состояние, родительный падеж;
اَلدَّفَاتِرَ – I тип склонения, определенное состояние, винительный падеж и др.

Шестой тип склонения имеют имена, подобные أَبٌ.». Их насчитывается всего шесть: حَمٌ – *свёкор,* هنٌ – *вещь,* ذو – *хозяин,* أَبٌ – *отец,* فو – *рот.* Падежное словоизменение в данном типе склонения происходит при помощи чередования литер «و», «ي», и «ا»: Следует подчеркнуть, что эти имена к шестому склонению относятся только тогда, «когда они состоят первыми членами идафы, в других случаях они относятся к первому типу склонения» [3, с. 114], напр.:

أَبٌ – I тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж;
أَبٍ – I тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж;
أَبًا – I тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж;
اَلأَبُ – I тип склонения, определенное состояние, именительный падеж;
اَلأَبِ -I тип склонения, определенное состояние, родительный падеж;
اَلأَبَ – I тип склонения, определенное состояние, винительный падеж;
أَبُوهُ – VI тип склонения, первый член идафы, именительный падеж;
أَبِيهِ – VI тип склонения, первый член идафы, родительный падеж;
أَبَاهُ – VI тип склонения, первый член идафы, винительный падеж.

По седьмому склонению изменяются имена, которые имеют финальную неинтенсивную литеру «ي». Следует подчеркнуть, что в форме женского рода данные имена склоняются по первому типу, например:

عالٍ – VII тип склонения, неопределенное состояние, именительный падеж;
عَالٍ – VII тип склонения, неопределенное состояние, родительный падеж;
عَالِيًا – VII тип склонения, неопределенное состояние, винительный падеж;
اَلْعَالِي – VII тип склонения, определенное состояние, именительный падеж;
اَلْعَالِي – VII тип склонения, определенное состояние, родительный падеж;
اَلْعَالِيَ – VII тип склонения, определенное состояние, винительный падеж и др.

Восьмой тип склонения имеют несклоняемые имена (личные, указательные и относительные местоимения, частицы, формы перфекта и императива исключение: указательные и относительные местоимения в форме двойственного числа,), субстантивы, которые имеют финальную литеру *фатха* или *дамма*, напр.:

هُوَ – VIII тип склонения, неопределенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.
هَذَا – VIII тип склонения, определенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.
مُوسَكُو – VIII тип склонения, первый член идафы, им. п., род. п. и вин. п.
كُبْرَى – VIII тип склонения, неопределенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.
اَلْكُبْرَى – VIII тип склонения, определенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.
بِ بِمِنْ – VIII тип склонения, первый член идафы, им. п., род. п. и вин. п.
مَقْهًى – VIII тип склонения, неопределенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.
اَلْمَقْهًى – VIII тип склонения, определенное состояние, им. п., род. п. и вин. п.

Большинство имён в арабском языке изменяется по трем падежам, которые имеют следующие падежные суффиксы.

Именительный падеж имеет суф. *«ун»* для неопределенного состояния и суф. *«у»* для определенного состояния.

Аккузатив в неопределенном состоянии образуется при помощи суф. *«ан»,* а в определенном состоянии он образуется при помощи суф. *«а»*.

Аккузатив требуют, прежде всего, прямо переходные глаголы.

Аккузатив служит для выражения прямого объекта, полностью охваченного действием, напр.:

كتبت مكتوباً – *Я написал письмо.*
أخذنا جريدةً – *Мы взяли газету.*

Аккузатив также оформляет объект, на который направлено действие, выраженное глаголом. Следует подчеркнуть, что подобную функцию данная падежная форма имеет при глаголах движения, которые не требуют наличия после себя предлога, напр.:

دخل الغرفةَ – *Он вошел в комнату.*
جاءنا أحد رفاقنا – *К нам пришел один из наших друзей.*

Форма аккузатива может иметь также ограничительную функцию, напр.:

هو عربيٌ أصلاً – *Он по происхождению араб.*
هي كبيرة سناً – *Ей уже много лет.*

Генитив может быть приименным, так и приглагольным. Генитив приименный, в свою очередь, может употребляться как с предлогом, так и без предлога, т. е. он может быть беспредложным и предложным.

Приименный генитив беспредложный употребляется в следующих основных значениях:

Генитив принадлежности обозначает лицо, который обладает чем-либо. Здесь налицо категория постоянного обладания, напр.: – كتاب الطالب*книга студента.*

Глагол всегда требует, чтобы форма генитива всегда была предложной. Подобный генитив может иметь два основных значения.

1. Семантику косвенного объекта, напр.:

إجْلسْ على الكرسي – *Сядь на стул.*

يتكلمون عن الحوادث الجارية – *Они разговаривают о текущих событиях.*

2. Обстоятельственную семантику, напр.:

نعرفه على ظهر القلب – *Мы его знаем наизусть.*

وصلنا الى المدينة – *Мы прибыли в город.*

В даргинском языке склоняются все субстантивы без исключения. Падежные показатели в подавляющем большинстве одинаковы для всех имен. Разные флексии представлены лишь в эргативе и генитиве. З.Г. Абдуллаев отмечает следующее: «Изменение существительного по падежам в даргинском языке представляет собой сложное грамматическое явление» [4, с. 11]. По мнению С.Н. Абдуллаева [5, с. 102], в даргинском литературном языке имеется семь общеграмматических и двенадцать местных падежей. Быховская С.Л. также выделяет в даргинском литературном языке семь падежей грамматических и двенадцать падежей локативных [6, с. 23].

В соответствии с существующей традицией к первому склонению в даргинском языке относятся существительные с гласным исходом, образующие форму эргатива при помощи суффикса *-ни*. Таковыми в основном являются существительные I и II классов с гласным исходом: *узи* «брат», *рузи* «сестра», *аба* «мать», *ада* «отец», *тукенчи* «продавец», *учительница, Муса* (муж. имя), *Заза* (жен. имя), *унра* «сосед», *муракьяна* «косарь», *дамрухъя* «барабанщик».

Исключение составляет *дурхIя* «мальчик», *рурси* «девушка», *уста* «мастер», *ялчи* «рабочий», *мурда* «всадник». К ним, естественно, не относятся существительные с исходом на *-н*, у которых под фонетическим влиянием исхода основы окончание *-ли* эргатива превратилось в -ни: им. п. *план* «план» и эрг. п. *планни*, *диван* «диван» – *диванни*.

Другой характерной особенностью существительных I склонения являются то, что у них формы генитива, датива и падежа приближения образуются непосредственно от формы номинатива.

Во II склонение входят существительные, имеющие в активном падеже флексию -й. Такое окончание имеют существительные на -л и -н всех классов, ср.: им. п. *дарман* «лекарство», эрг. п. *дарма-й,* им. п. *хьунул* «жена» и эрг. п. *хьуну-й*, им. п. *мурул* «муж» и эрг. п. *муру-й,* им. п. *кьял* «корова» и эрг. п. *кья-й,* им. п. *ГIусман* (муж. имя) и эрг. п. *ГIусма-й* и т. д. Исключение из данного правила составляют позднейшие заимствования из русского языка и некоторые исконные слова, имеющие аналогичный исход. Они склоняются по III склонению: им. п. *план* и эрг. п. *планни,* им. п. *кран* и эрг. п. *кран-ни,* им. п. *Ленин* и эрг. п. *Ленин-ни,* им. п. *футбол* и эрг. п. *футбол-ли*.

Третье склонение принимают субстантивы, образующие эргатив при помощи суф. *-ли*. Третий тип склонения характерен субстантивам всех трех классов, имеющим финальный согласный (исключение *-н* и *-л),* а также существительным третьего грамматического класса, оканчивающимся на гласный. Можно сказать, что к третьему склонению относятся все существительные, не относящиеся к первому и второму склонению, напр.: и. п. *дудеш «*отец», эрг. п. *дудешли;* им. п. *неш* «мать», эрг. п. *нешли;* им. п. *ГIяхIмад* (муж. имя), эрг. п. *ГIяхIмад-ли;* им. п. *Аминат* (жен. имя), эрг. п. *Аминат-ли.*

Склонение существительных связано с категорией грамматических классов. Первое склонение образуют существительные исключительно I и II классов на гласный исход. Они склоняются по образцу III склонения (кроме существительных на *-ла, -ли* III класса). Ко II и III склонению относятся имена существительные всех трех классов, имеющие согласный исход.

Именительный падеж существительных ед. числа всех трех склонений и мн. числа на суффикс -т имеет нулевое окончание. К падежам, образованным непосредственно на базе именительного падежа, относятся активный, родительный, дательный и падеж приближения.

Эргатив – это единственный падеж, имеющий разные окончания для каждого типа склонения. В I склонении он имеет окончание *-ни,* во II – *-й,* в III-ем – *-ли*. Эти окончания обусловлены семантическими и структурно-фонетическими особенностями слова.

Генитив, как и эргатив, имеет разные окончания в разных типах склонения. В I и III склонениях он имеет окончание *-ла,* а во II – *нуль.*

Дательный падеж, как правило, образуется от основы эргатива. При образовании дательного падежа основа именительного падежа включается в его состав без изменений.

Из пяти падежей приближения только три образуются непосредственно от именительного падежа. Это падежи: на *-чи,* на *-зи,* на *-у.* В даргинском языке дательный падеж и падеж приближения образуются непосредственно от основы эргатива.

К производным от падежей приближения относятся совместный, предметный падежи, падежи покоя и направления. Совместный падеж образуется путем присоединения окончания *-л* к падежу приближения на *-чи*. Предметный падеж образуется от падежа приближения на *-чи* путем присоединения категориального суффикса *-ла.* Направительный падеж образуется от всех падежей приближения путем присоединения классных окончаний *-бяхI (-вяхI, -ряхI, -дяхI)* к формам падежей приближения.

От всех падежей приближения образуется и падеж покоя. Непосредственными флексиями падежа покоя служат современные живые классные *показатели -в, -р, -б, -д,* которые в составе словоформы падежа покоя выполняют и декламационную функцию. Форма падежа удаления образуется путем присоединения категориального окончания -ад непосредственно к форме падежа покоя, которая служит для него производящей основой. Форма причинного падежа образуется от формы падежа покоя путем присоединения к ней категориального показателя *-ли.*

Категориальное окончание причинного падежа однотипно для всех склонений. Оно не имеет фонетических разновидностей. Однако морфемный состав формы причинного падежа неодинаков у каждого склонения. Непосредственное категориальное окончание причинного падежа -ли внешне омонимично окончанию -ли активного падежа III склонения. Но по месту расположения в словоформе и по значению они различаются. Суффикс эргатива всегда располагается за основой номинатива, служащей для эргатива производящей основой, а окончание -ли причинного падежа – после форманта падежа покоя.

Форма падежа покоя полностью включается в состав причинного падежа без каких-либо значимых фонетических изменений. Незначительные фонетические изменения наблюдаются лишь в формах, соотносимых со вторым грамматическим классом и с множественным числом III грамматического класса и I и II лиц, где р перед окончанием -ли ассимилируется.

Сопоставительный анализ систем склонения арабского и даргинского языков выявил как общие, так и универсальные характеристики систем склонения двух разноструктурных языков. В результате проведенной работы мы можем сделать следующие выводы:

– в каждом из сравниваемых языков имеет место падежное словоизменение имени существительного;

– в то время как в арабском языке имеет место три грамматических падежа (именительный, винительный, родительный), в даргинском система абстрактных и местных падежей включает семь общеграмматических и 20 локативных падежей, разделенных на четыре серии по месту расположения объекта (по пять падежей в каждой серии);

– в арабском языке выделяется восемь типов склонения (в каждом из которых можно выделить и подтипы), основанных на неопределенном и определенном состоянии слова и его падежной формы;

– по характеру второй основы образования косвенных падежей в даргинском языке выделяется три типа склонения (вторая основа совпадает с формой эргатива, вторая основа совпадает с той или иной формой направительного падежа, вторая основа с формой эргатива на *-ли*). В плюралисе все имена склоняются по второму типу.

Таким образом, системы склонения арабского и даргинского языков имеют как общие, так и особенные признаки, вытекающие из того факта, что, во-первых, типологическое сходство заключается в наличии в обоих языках как системы склонения, так и самих падежей, во-вторых, в арабском языке отсутствует система локализации и ориентации, основанная на наличии особых локативных падежей, показывающих локализацию объекта в пространстве. Это, в свою очередь, вытекает из того факта, что данные языки являются генетически неродственными.

Сравнительно-сопоставительный анализ деклинационных систем арабского и даргинского языков говорит, как об их некоторой типологической близости, так и больших различий в плане количества падежей п способов выделения форм склонения. На наш взгляд, необходимы более глубокие исследования в этой области, в частности в области их семантики и структуры.

Результаты данного исследования могут быть применены в изучении как арабского, так и даргинского языков. Сопоставительный анализ деклинационных систем в данных языках проведён впервые.

Библиографический список

1. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении*. Москва: Восточная литература, 2001.
2. Исмонов К.Б. *Лексико-грамматические оттенки «и'раба» в таджикском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Душанбе, 2013.
3. Магомедов А.А. Арабский литературный язык. Структурный метод. Санкт-Петербург: Диля, 2024; Ч. 1.
4. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык. *Языки народов СССР*. Москва, 1967; Т. 4: 508–523.
5. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). Махачкала: Дагистанский филиал АН СССР, 1954.
6. Быховская С.Л. Пережитки инклюзива и эксклюзива в даргинских диалектах. *Язык и мышление*. Москва – Ленинград, 1940; Т. 9.

References

1. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2001.
2. Ismonov K.B. *Leksiko-grammaticheskie ottenki «i'raba» v tadzhikskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Dushanbe, 2013.
3. Magomedov A.A. *Arabskij literaturnyj yazyk. Strukturnyj metod.* Sankt-Peterburg: Dilya, 2024; Ch. 1.
4. Abdullaev Z.G. Darginskij yazyk. *Yazyki narodov SSSR.* Moskva, 1967; T. 4: 508-523.
5. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya).* Mahachkala: Dagistanskij filial AN SSSR, 1954.
6. Byhovskaya S.L. Perezhitki inklyuziva i `eksklyuziva v darginskih dialektah. *Yazyk i myshlenie*. Moskva – Leningrad, 1940; T. 9.

Статья поступила в редакцию 17.06.24

УДК 82-311.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-412-414

Magomedova Z.K., *Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. Tsadasa, Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

ARTISTIC TRANSFORMATION OF FOLK-MYTHOLOGICAL REALITIES IN THE STORY KHALIL-BEK MUSAYASUL "COUNTRY OF THE LAST KNIGHTS". The story "The country of the Last Knights" was created by the world famous Dagestani Khalibek Musayasul during his stay in Germany. The book was published by the Munich publishing house K.H. von Beck in 1936, enjoyed success among readers, and was translated into other European languages. 63 years later, Khalilbek Musayasul's story was published in the author's homeland in Dagestan. The story describes calendar and ritual events in some detail, which indicates not only the author's good memory, but also, without a doubt, a thorough acquaintance with ethnographic literature. Pictures of the nature of the mountain region occupy a significant place in the story. In this nature, the author sees the law and order that will later serve as an example of the sublime and beautiful for him throughout his life. His heightened perception of the surrounding world is often associated with mythological images that populate mountains and gorges, rivers and valleys, ancient gods and spirits, which the artist repeatedly mentions in his work. The mixing of myth and reality occurs in the story through the use of details related to real life. The synthesis of artistic means, the factual and mythopoetics of the story, the figurative system give the work volume and depth.

Key words: **mythopoetics, synthesis, ethnography, interpretation, specifics, ritual**

З.К. Магомедова*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПОВЕСТИ ХАЛИЛБЕКА МУСАЯСУЛ «СТРАНА ПОСЛЕДНИХ РЫЦАРЕЙ»

Повесть «Страна последних рыцарей» создана всемирно известным художником-дагестанцем Халилбеком Мусаясул во время его пребывания в Германии. Книга, изданная Мюнхенским издательством К.Х. фон Бека в 1936 году, пользовалась успехом у читателей, была переведена на другие европейские языки. Спустя 63 года повесть Халил-бека Мусаясул была издана на родине автора – в Дагестане. В повести довольно подробно описываются календарно-обрядовые действа, что свидетельствует не только о хорошей памяти автора, но и, без сомнения, об основательном знакомстве с этнографической литературой. Значительное место в повести занимают картины природы горного края. В этой природе автор видит тот закон и порядок, которые в дальнейшем станут служить для него образцом возвышенного и прекрасного на протяжении всей его жизни. Обостренное восприятие окружающего мира зачастую связано у него с мифологическими образами, которыми населены горы и ущелья, реки и долины, древними богами и духами, которых художник неоднократно упоминает в своем произведении. Смешение мифа и реальности происходит в повести путем использования деталей, относящихся к реальной жизни. Синтез художественных средств, фактология и мифопоэтика повести, образная система придают произведению объемность и глубину.

Ключевые слова: **мифопоэтика, синтез, этнографизм, интерпретация, конкретика, обряд**

Актуальность данной статьи связана с тем, что творчеству Халилбека Мусаясул присуща индивидуально-образная манера осмысления национального мира. Сочетание условного и отвлеченного с жизненной конкретикой, синтез и взаимодействие различных видов художественного высказывания сгущают и собирают как в фокусе реальность, перетекающую порой в мифологический дискурс. Все это сказалось на художественных особенностях повести.

Целью исследования является выявление художественной трансформации фольклорно-мифологических мотивов в повести Халилбека Мусаясул «Страна последних рыцарей». Для достижения цели автор статьи ставит перед собой следующие задачи:

– определение доминирующих черт поэтики и стилистики повести;

– выявление особенностей образной системы, художественных и содержательных элементов, посредством которых автор пришел к созданию оригинального по своей художественной форме произведения.

Научная новизна статьи обусловлена рассмотрением индивидуально-образной манеры автора, которая органично соединила разноплановый материал: художественный, этнографический, мифопоэтический.

Объектом статьи является повесть Халилбека Мусаясул «Страна последних рыцарей».

Предмет статьи – художественное воплощение разностилевого материала в едином содержательном дискурсе.

Практическая значимость статьи состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в программах вузовского преподавания, а также при составлении спецкурсов на филологических факультетах республиканских вузов и колледжей.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она должна восполнить пробелы в изучении творчества Халилбека Мусаясул, представить полную картину специфики его литературного творчества.

Образ родины в повести «Страна последних рыцарей» строится по законам романтического двоемирия. Как у всякого романтика, реальная действительность, увиденная автором сквозь призму идеала, предстает несоответствующей этому идеалу и потому часто отвергается и заменяется другой – воображаемой.

Издалека Страна гор представляется художнику обиталищем особой породы людей. В повести большое место занимают истории о нартах и джиннах, рассказы о древних богах, о добром духе дома (домовом), баллады о легендарном абреке Хочбаре из Гидатля. Все эти фольклорно-мифологические тексты сливаются в обширный пласт, представляя единое метатекстовое единство. Мусаясул предстает как мифотворец, умело стилизующий древние фольклорные архетипы и умело вплетающий их в ткань повествования.

По этому поводу К. Султанов верно замечает, что «...на наших глазах творится динамичный культурный миф, выстраивается определенная мифопоэтическая модель, отмеченная доминирующими признаками уникальности и неповторимой самобытности, которая не сводится только к магии этнокультурного субстрата» [1, с. 109].

Особое место в книге занимают описания календарных обрядов горцев, таких как «оцбай» и «гвай», обряд вызывания дождя. Все эти обряды, помещенные в контекст мемуарно-автобиографического описания, становятся значимыми компонентами художественной структуры произведения.

Мусаясул обнаруживает хорошее знание мифологических представлений и культовых обрядов горцев и свободно ориентируется в мире сказок, преданий, баллад, в передаче которых он довольно подробен. Если учесть, что повесть «Страна последних рыцарей» была издана в 1936 году, а он уехал из Дагестана гораздо раньше, то возникает вопрос: можно ли это объяснить особенностями памяти, удерживавшей все тонкости и детали, или все-таки художник пользовался еще какой-то специальной литературой?

В какой-то мере свет на эти моменты проливают письма Халилбека брату Каиру из разных мест. В письме из Мадрида, датированном 1930 годом, он упоминает об известном немецком лингвисте и библиографе Адольфе Дирре, который был автором грамматик табасаранского, арчинского и других языков Кавказа, собирателем текстов ашугских песен. Сборник текстов кавказских сказок, составленный Дирром, был издан в Йене (1920) и Лондоне (1925).

В указанном письме Халилбек пишет: «...он был большой знаток наших языков и написал целую серию книг о Кавказе, баллады и сказки, бедный, недавно умер, и я очень огорчен» [2, с. 189].

Можно предположить, что тяга к романтически-фантазийному описанию горских реалий, помимо собственных наклонностей художника, питалась еще и внешними факторами, а дружба и сотрудничество с Адольфом Дирром сыграла немалую роль в неугасающем интересе художника к преданиям, обычаям к обрядам родины.

В повести календарно-обрядовые действа описываются довольно подробно, что свидетельствует не только о хорошей памяти автора, но и, без сомнения, об основательном знакомстве с этнографической литературой. Эффекты достоверности знания того или иного обряда усиливаются посредством высокой степени беллетризации материала. Взгляд художника отмечает все, что связано с приходом весны, с ожиданием расцвета природы. В таком отражении даже этнографический материал, описание обряда, оставаясь научно достоверными, становятся явлением художественной литературы. В такой же тональности передается все, что связано с работами на природе – сенокос, жатва, стрижка овец, заготовка продуктов на зиму.

В описании всех этих процессов доминирует яркое мироощущение художника, все наполнено радостью бытия, единения с природой, людьми. Эпизоды мирного быта составляют особенный мир, расцвеченный красками природы.

В памяти художника сохранялись детские воспоминания, подкорректированные ознакомлением с этнографической литературой. В результате читатели повести имеют возможность окунуться в самую гущу событий, описываемых автором. Ярко и выразительно рисует он один из самых распространенных календарных обрядов в Дагестане – праздник первой борозды (в аварском варианте – «оцбай»).

Автор подробным образом описывает этапы этого календарно-обрядового действа, общего у всех народов Кавказа, но в каждом этносе и даже селе имеющего свои отличительные признаки.

Передавая свои эмоции, он представляет объективные и субъективные представления о них. Безусловно, здесь он субъективен, позитив, которыми пронизаны его воспоминания, имеют свою подоплеку, но далеко не во всем. Идеализация горского быта, самих образов горцев – явление довольно нетипичное, в особенности, если автор сам является представителем данного этноса.

Образная интерпретация действительности романтизирована и оттого далека от объективности. При этом конкретная семантика дескрипций окружающего мира вполне соответствует реальности. Более того, эти дескрипции органично сочетаются с фольклорным, этнографическим, фактологически выверенным материалом.

Описание еще одного обычая может служить примером вышеуказанного синтеза этнографизма и художественной его интерпретации.

Мусаясул рассказывает и об обычае «гвай», который сохранился с древности. Образ жизни, хозяйственная направленность, стародавность традиции коллективизма создали условия для распространения в сфере дагестанских горцев определенных видов взаимопомощи. Она распространялась на многие сферы жизни горского общества и была большим подспорьем для семьи либо тухума, которые всегда могли рассчитывать при необходимости на помощь и поддержку родственников и односельчан при различных видах хозяйственных работ, в подготовке к свадьбе, проведении похорон и т. д.: «Очень важной составной частью «гвая» была музыка. Кто-то приносил чунгур и пел под его аккомпанемент хорошо всем знакомые шутливые куплеты, на них, в свою очередь, отвечали девушки. Время от времени кто-то тут же сочинял новую частушку, которая, как метко пущенная стрела, достигала своей цели. Все новое быстро подхватывалось и запоминалось наизусть» [3, с. 23].

Национальная жизнь, описанная в повести, втягивает в зону своего воздействия целый ряд других подробностей и деталей.

Характерным для творчества Халилбека Мусаясул является сочетание условного и отвлеченного с живописной конкретностью, порой натурализм, стремление к синтезу и взаимодействию различных видов фольклорно-мифологического материала, причудливый метафоризм.

Аллегорические элементы, более свойственные пантеистическому мировосприятию европейского ренессансного типа, органично врастают в ткань повествования. Возникают два аспекта отражения мифологического пласта в тексте – сугубо национальный, фольклорный и общеевропейский с превалированием антропоморфных элементов. Эта двойственность придает повести новую глубину, выявляя множественность архетипических моделей мира, вызывая разнообразие мифических и литературных ассоциаций.

Наиболее показательно в этом смысле описание обряда вызывания дождя. При всех сугубо традиционных элементах, свойственных именно данному региону, здесь явственно проступает описание живописной языческой европейской традиции, когда женские образы представляют богинь лесов (дриады, нимфы), водоемов (наяды), а в пышных зарослях лесов таится множество духов леса, воды, цветов.

Антропоморфизм охватывал мифологические системы всех народов. В каждом народе наблюдается своеобразное выражение древних архетипов природы. В данном случае можно говорить о том, что на реальную основу – молебен о ниспослании дождя – накладывается два аспекта мифологической традиции, каждая со своей внешней символикой.

У каждого из этносов Дагестана бытовал свой обряд вызывания дождя, отличавшийся лишь деталями. «У аварцев мальчика наряжали до пяток в зеленый наряд из растений. Это чучело символизировало растительное царство, томимое жаждой.

Люди обливали зеленое чучело водой и одаривали мальчиков чем-нибудь, но большей частью яйцами – символом плодородия…» [4, с. 139].

В повести вместо мальчика фигурирует девочка: «Когда участники шествия дошли до нашего дома, я увидел, что одетым в зелень загадочным существом была не кто-нибудь, а Билан, маленькая пастушка, которую я хорошо знал. Но сегодня, когда она стала центром такой важной церемонии, я впервые по-настоящему разглядел ее. Она была сплошь покрыта листьями и вьющимися растениями» [3, с. 146].

При всей реальности изображаемых событий данная зарисовка сохраняет условность изображения, действия, времени и даже физического пространства, в котором совершаются события. Условные приемы дескрипции выделяются посредством слов «загадочное существо», «маленькая пастушка», «покрыта листьями и вьющимися растениями», «венок из листьев», «духи, обитающие в деревьях».

Обряд вызывания дождя в горном ауле претерпевает в повести художественные превращения. Он сочетается с мотивами европейской мифологии, вызывает в памяти пантеистические картины, а образ девушки удивительным образом связан с образом лесной нимфы, многократно воспетой классиками европейского и русского романтизма.

Идущие из глубины веков мифологические сюжеты представлены в повести либо как фольклорный материал, но чаще – как событие, трансформированное автором и вписанное в контекст его биографических реалий.

Исследователь мифологии народов Дагестана, этнограф Р.И. Сефербеков отмечает, что «до сих пор в быту и культуре аварцев-андаляльцев сохранилось множество языческих мифологических персонажей былого пантеона и пандемониума» [5, с. 103].

Так, описание классического мифологического персонажа – домового – носит в повести характер достоверного факта, поскольку этот персонаж является наиболее распространенной фигурой параллельного мира, всегда соседствующего с человеком. Удивляет тонкость детализации автором повести всех черт и характеристик, совпадающих со многими описаниями домового, приведенными в трудах этнографов. Художник вспоминает: «Каждую неделю по пятницам в подвале на один и тот же камень доброму духу ставили хлеб и мед в качестве пожертвования, но в последние годы обычай был забыт, потому что братья не верили в домового и запретили подношение даров, которые, несмотря на все запоры и замки, каждый раз находили съеденными. Легенда гласила, что джинн похож на овна с золотой шерстью, но когда тетушка Айшат увидела его однажды под сумрачными сводами, то была поражена, потому что ей он явился в образе петуха, но с золотой бараньей головой. Айшат была наивная, простая душа, которая не осмелилась бы придумать такое» [3, с. 179].

Миропонимание юноши Халилбека базируется на различных способах восприятия им окружающего мира – религиозном, мифологизированном, художественном. Образ жизни, прописанный семейной и общественной традициями, приводит мальчика в стены медресе, где он прилежно изучает священные тексты. Влияние, которое оказали на него учеба и, главное, учителя, не могли пройти бесследно. С теплотой и почитанием описывает он образ главного учителя в медресе, старца Мухаммада, который оставил в душе подростка настолько яркое впечатление, что передает даже мельчайшие бытовые детали, связанные с ним, ту ауру благости, которая в Дагестане называется «баракатом».

Несмотря на искреннюю набожность подростка, он постоянно испытывал нестерпимое желание рисовать героев преданий, образы, порожденные его фантазией. «За это меня обвиняли в безбожии, постоянно отнимали и выбрасывали мои карандаши» [3, с. 158].

Противоборство двух начал в душе мальчика подчеркнуто в повести неоднократно. Отъезд на учебу в Грозный в русскую школу стал равноценен полному краху все основ его бытия. И только старец Мухаммад в медресе поддержал его и благословил на отъезд. С этих пор началась для будущего художника дорога из дома, которая закончилась совсем в других краях.

Таким образом, в статье показано, что повесть Халилбека Мусаясул «Страна последних рыцарей», построенная на мемуарных материалах, выходит за пределы воссоздания индивидуальной судьбы. Внешне это произведение как будто не претендует на то, чтобы быть чем-то большим, чем ностальгические заметки об эпизодах детства и юности художника, но повествование незаметно теряет конкретные очертания, отходит от жанровой заданности, достигает высокого уровня, отражающего онтологическую суть национального художественного сознания.

Халилбек Мусаясул осмысливает мир своей юности в индивидуальной образной манере. Мифы, предания, легенды являются такими же текстовыми реалиями, как сюжет, композиция, реалистические детали, которые опираются на глубинный архетипический контекст.

Обращение к фольклорно-мифологическим образам и традициям – характерная черта художественного мышления автора повести. Сложное сочетание реалистических и мифопоэтических компонентов текста нарушает общепринятую жанровую схему, в результате чего повесть приобретает элементы композиционной новизны.

Рисуя картины быта, пейзажи родного края, художник обращается к сюжетам древних преданий, которые нашли отражение в традициях и обрядах населяющих его людей.

В повести «Страна последних рыцарей» мифологические сюжеты – не просто эстетическая категория, но древнее наследие его родины, связующее прошлое с настоящим.

Переосмысление и трансформация фольклорно-мифологических образов и преданий способствуют тому, что автор красочно творит свой национально окрашенный мир, в котором он рос и формировался.

Очевидно, что тяга художника в основном питалась не общепринятыми для дагестанцев нормами религиозного мировосприятия, а духовной энергией сакрализованных им самим причудливых мистических представлений об окружающем мире.

Библиографический список

1. Султанов К. *От дома к Миру: Этнонациональная идентичность в литературе и межкультурный диалог*. Москва: Наука, 2007.
2. *Халил-Бек Мусаясул – художник и личность*: сборник материалов юбилейной сессии, посвященной 110-летию со дня рождения Халилбека Мусаясул им 100-летия баронессы фон Нагель. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2009.
3. Мусаясул Х.-Б. *Страна последних рыцарей. Повесть о мире Кавказских гор*. Махачкала, 1999.
4. Халилов Х.М. Календарно-обрядовая поэзия. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
5. Сефербеков Р.И. К характеристике некоторых мифологических персонажей аварцев-андаляльцев. *Вестник ДНЦ РАН*. Махачкала. 2004; № 19.

References

1. Sultanov K. *Ot doma k Miru: `Etnonacional'naya identichnost' v literature i mezhkul'turnyj dialog*. Moskva: Nauka, 2007.
2. *Halil-Bek Musayasul – hudozhnik i lichnost'*: sbornik materialov yubilejnoj sessii, posvyaschennoj 110-letiyu so dnya rozhdeniya Halilbeka Musayasul im 100-letiya baronessy fon Nagel'. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2009.
3. Musayasul H.-B. *Strana poslednih rycarej. Povest' o mire Kavkazskih gor*. Mahachkala, 1999.
4. Halilov H.M. Kalendarno-obryadovaya po`eziya. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
5. Seferbekov R.I. K harakteristike nekotoryh mifologicheskih personazhej avarcev-andalyal'cev. *Vestnik DNC RAN*. Mahachkala. 2004; № 19.

Статья поступила в редакцию 06.06.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-414-416

Milovanova M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF CONCEPTS ABOUT MAN AND WOMAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON LEXICOGRAPHICAL SOURCES). The article examines features of objectification in lexicographic sources of the Russian language of various chronological periods of the universal opposition "man – woman" using the example of key representatives – the lexemes of the same names *man* and *woman*. As a result of the definitional analysis of these units, changes within the opposition are revealed. It has been established that in explanatory dictionaries of the 18th – 19th centuries, in comparison with earlier sources, the following changes occur: within the framework of the opposition, a new characteristic appears – maturity (in relation to a man this is a social parameter, in relation to a woman – a natural one). The concept of "woman" takes on a positive connotation. The research determines that in the materials of dictionaries of the XX and XXI centuries within the framework of the opposition under consideration the natural component of these concepts is emphasized to a greater extent. A conclusion is made about changes in the reflection of gender stereotyping processes in dictionary sources. Thus, a number of stereotypes are disappearing, new ones are appearing, however, in all the selected chronological sections, the persistence of the stereotype "firm, courageous" in relation to a man and "ambivalent (multidirectional) behavior" in relation to a woman can be traced.

Key words: **woman, Frau, Weib, translation, lexical correspondences**

М.В. Милованова*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЖЧИНЕ И ЖЕНЩИНЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

В статье рассматриваются особенности объективации в лексикографических источниках русского языка различных хронологических периодов универсальной оппозиции «мужчина – женщина» на примере ключевых репрезентантов – одноименных лексем *мужчина, женщина*. В результате дефиниционного анализа данных единиц выявляются изменения внутри оппозиции. Установлено, что в толковых словарях XVIII–XIX вв., по сравнению с более ранними источниками, происходят следующие изменения: в рамках оппозиции появляется новая характеристика – зрелость (по отношению к мужчине – это социальный параметр, по отношению к женщине – природный), при этом понятие «женщина» приобретает положительную окрашенность. Определено, что в материалах словарей XX и XXI вв. в рамках рассматриваемой оппозиции в большей степени подчеркивается природная составляющая данных понятий. Сделан вывод об изменениях в отражении в словарных источниках процессов гендерной стереотипизации. Так, ряд стереотипов уходит, появляются новые, однако на всех выделенных хронологических срезах прослеживается сохранение стереотипа «твердый, мужественный» по отношению к мужчине и «амбивалентное (разнонаправленное) поведение» по отношению к женщине.

Ключевые слова: **гендерные стереотипы, лексикографические источники, мужчина, женщина, диахрония**

Актуальность работы определяется междисциплинарным характером такого направления, как гендерная лингвистика, которое тесно связано с различными другими направлениями гуманитарных исследований. Особое внимание в рамках гендерной лингвистики занимает проблема стереотипов. В трудах зарубежных ученых проблематика гендерной стереотипизации рассматривается в различных аспектах, прежде всего прикладных [1; 2]. В центре внимания отечественных ученых, занимающихся разработкой данной проблематики, находится изучение особенностей репрезентации гендерных стереотипов в языке в рамках лингвокультурологии, аксиологической лингвистики, теории и практики дискурса [3; 4].

Особого внимания заслуживает проблема отражения процессов гендерной стереотипизации в лексикографических источниках, которая не до конца разработана, в том числе в аспекте диахронии. В этом аспекте толковые словари содержат ценные сведения, позволяющие проследить, как изменялась в истории языка интерпретация тех или иных универсальных понятий. Целью работы является рассмотрение особенностей представленности в толковых словарях русского языка различных хронологических периодов понятий «мужчина», «женщина». В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) определить особенности развития оппозиции, которую образуют обозначенные понятия; 2) проследить специфику отражения в материалах словарей процессов гендерной стереотипизации; 3) охарактеризовать сложившиеся в обществе представления о данных понятиях на разных этапах его существования, влияющие на приписываемые определенному гендеру социальные роли.

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о процессах гендерной стереотипизации и развитии универсальной оппозиции «мужчина – женщина» в русском языке. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке вопросов гендерной лингвистики в области отражения в языке типичных представлений о мужчине и женщине. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть применимы в вузовских курсах лексикологии, лексикографии, в рамках спецкурсов по гендерной лингвистике. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа, сопоставительный метод (анализ ключевых единиц-репрезентантов рассматриваемой оппозиции на материале различных хронологических срезов).

Материалом исследования послужили толковые словари русского языка различных хронологических периодов: XVIII, XIX, XX, XXI вв. В качестве ключевых репрезентантов оппозиции «мужчина – женщина» нами рассматриваются одноименные лексемы *мужчина, женщина*, которые, как известно, вошли в ли-

тературный язык в пушкинское время, до этого обозначали людей низкого положения [5, с. 311]. Заметим, что значения «супруг», «супруга», обозначающие не собственно гендер, а социальный статус, нами в статье не рассматриваются.

Обратим внимание, что в толковых словарях русского языка до XVIII в. в рамках понятия «женщина» (лексема *жена*, начиная с XVI–XVII вв. – лексема *женщина*) социальный статус и социальные роли были ограничены бытовой сферой. Женщина характеризовалась преимущественно в негативном ключе, ей приписывались такие качества, как волшебство, коварство, связь с дьяволом. Понятие «мужчина» (лексема *муж*, начиная с XVI–XVII вв. – лексема *мужчина*), напротив, отражало социально значимые сферы и роли (общественная деятельность, военная, сфера науки). Мужчина характеризовался преимущественно положительно, подчеркивались интеллектуальные качества и сила духа [6].

Начиная с XVIII–XIX вв. представленность оппозиции «мужчина – женщина» в материалах толковых словарей меняется, в частности ведущей характеристикой в толковании понятий становится не социальный, а биологический параметр – возраст, при этом оппозиция прослеживается не в самих определениях одноименных лексем, а на уровне иллюстративных контекстов.

Так, в «Словаре Академии Российской» 1789–1794 г. понятие «мужчина» определяется через пол и возраст (как дополнительная характеристика – одаренность), понятие «женщина» толкуется через возраст и статус. В качестве иллюстраций в рамках понятия «мужчина» представлены следующие характеристики (качества, объекты): *благоразумный*, *мудрый*, *почтенный, крепость, возраст*; понятие «женщина» структурировано более подробно (качества, объекты, действия, связанные с ней субъекты) – *честная*, *добрая*, *порядочная*, *пожилая*, *замужняя, благословенна*; *скромность*, *стыдливость, слава*; *покрой, рукоделье, припадки, прихоть, платье, власы, локон, баня; плачешь*, *ищешь; портной, башмачникъ* [7].

В лексикографических источниках XIX в. наблюдается аналогичная картина. Обратим внимание на «Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Императорской академии наук» под ред. акад. А.А. Шахматова 1897–1930 гг. (вышли не все выпуски, отсутствует выпуск с лексемами *муж, мужчина*). В словарной статье «женщина» этого словаря дается несколько значений, первые два обозначают пол и возраст, при этом в иллюстрациях первого значения («лицо женскаго пола») приводятся характеристики, касающиеся внешности и фигуры, физиологических особенностей: *стройная, воздушная* (*классическая*), *глухая*; интеллектуальных, нравственных параметров: *наглость, необыкновенный ум и способности, слаба* (с точки зрения духа). Отметим, что женщина в приводимых примерах позиционируется преимущественно в сфере чувств. Особо показательны контексты, в которых представлены сложившиеся в обществе того времени гендерные стереотипы. Так, женщина сравнивается с мужчиной (интеллектуальные способности мужчины оцениваются выше): *Разсуждаютъ о разныхъ ученыхъ предметахъ не хуже мужчин, но я не признаю их женщинами*, в данном случае сфера деятельности женщин ограничивается; в качестве *красоты женщинъ* приводится *домострой*, а *вершина назначенія женщины – быть доброй женой и особенно матерью*. Отдельно приводятся конструкции *женщина-врач, женщина-писательница*, а также оппозиция «порядочная / непорядочная», причем правый компонент оппозиции градуируется: *непотребная, публичная, безстыдная, безнравственная, падшая, доступная, распутная, развратная* [8]. Как свидетельствуют толкование и иллюстративные контексты, понятие «женщина» в данном источнике амбивалентно: с одной стороны, это красивое, возвышенное существо, отличающееся умом и способностями, с другой стороны, это слабое существо, уступающее мужчине по интеллекту и твердости духа, ограниченное с точки зрения деятельности преимущественно бытовой сферой (за исключением лечебной деятельности и писательства) и материнством.

Таким образом, в период XVIII–XIX вв. понятие «мужчина» окрашено положительно, понятие «женщина» – как положительно, так и отрицательно и структурировано более детально; определяющим признаком оппозиции в целом является возраст, т. е. природный параметр, внутри оппозиции компоненты противопоставлены прежде всего по социальному параметру: женщина характеризуется преимущественно посредством нравственных, эмоциональных признаков и в рамках бытовой сферы, мужчина – интеллектуальных качеств.

В начале XX в. оппозиция «мужчина – женщина» в толковых словарях русского языка получает более четкое оформление на уровне дефиниций, в которых эксплицируется противопоставление, основанное на биологических, природных признаках (пол), параметр «возраст», как и ранее, уточняет оппозицию по отношению к другой – «юноша – дева/девица». Так, в словаре В.И. Даля 1903 г. «*мужъ* – человѣкъ рода онъ, в полныхъ годахъ, возмужалый, возрастный человѣкъ мужскаго пола, противопоставленный *жена, женщина*»; «*мужчина* (*мущина*) – человѣкъ рода онъ, не женщина, мужскаго пола»; «*женщина* – лицо женскаго пола, противоп. *мужчина*; жена или жонка, не дѣвица». В качестве объектов и характеристик, имеющих отношение к мужчине, приводятся *доблесть, достоинство*, *великий* (мужъ), *пріемы, причоска* (мужчина), к женщине – *обычай, прихоти, причуды, болѣзни*, *публичная, разгульная, легкого поведения* [9]. Мы видим, что на уровне иллюстраций компоненты оппозиции «мужчина – женщина» противопоставлены с социальной точки зрения: мужчина «включен» в общество, он оценивается социально положительно, женщина «исключена» из общественных деяний, ей отводится низкая социальная роль.

В последующие годы XX в. значимым трудом в области лексикографии на долгие годы становится «Толковый словарь русского языка 1935–1940 гг.» под ред. Д.Н. Ушакова. Начиная с этого словаря во всех последующих словарях XX в. лексема *муж* в значении «мужчина» и лексема *жена* в значении «женщина» даются с пометами «высокое»/«книжное»/«поэтич.»/«устар.» и др. Ключевыми репрезентантами понятий «мужчина» и «женщина» становятся одноименные лексемы. В качестве различительного признака внутри оппозиции закрепляется биологический (природный): *мужчина* и *женщина* в первом значении определяются как лица, противоположные друг другу по полу. В качестве признака, объединяющего лексемы, выступает возраст. Однако по признаку возраста рассматриваемые понятия квалифицированы по-разному: если для мужчины возраст – это зрелость, физическая и духовная, то для женщины – это взрослость (физическая), женщина противопоставляется девочке и девушке. Помимо этого, в толковании понятия «женщина» приводится дополнительная характеристика: женщина как «типическое воплощение женского начала» (*чуткость женщины*), и выделяется отдельное значение «лицо женского пола легкого поведения, кокотка» [10].

Таким образом, мы можем говорить о том, что с периода 30-х годов в толковых словарях понятие «женщина», в отличие от предыдущих периодов, начинает включаться в различные сферы социума (иллюстрирующий контекст в ТСУ: *женщины и мужчины в СССР пользуются одинаковыми правами*), что вполне объяснимо идеологическими, общественно-политическими установками того времени, однако данное включение непоследовательно, *женщина* по-прежнему остается маркированным компонентом оппозиции, поскольку аналогичные контексты в словарной статье «мужчина» отсутствуют, помимо этого отдельное выделение значения, дающего социальную оценку женщины с точки зрения морали, также маркирует данное понятие внутри оппозиции.

Традиции толкового словаря под ред. Д.Н. Ушакова продолжает «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах (1940–1960 гг.). В данном источнике оппозиция «мужчина – женщина» также имеет биологический (природный) характер. В качестве первого, различающего значения, приводится противоположность по полу, в качестве второго объединяющего значения выступает «взрослость». Однако заметим, что в данном источнике маркируется понятие «мужчина» через приведение в рамках первого значения такой смысловой вариации, как «лицо этого пола, отличающееся твердостью, мужеством». Иллюстративные контексты имеют гендерно окрашенный характер: *бледноватый, с плохою рыжею бородой*; *кто родился мужчиной, тому рядиться в юбку странно и напрасно*; *нельзя быть мужчиной, бойцом и остаться кротким и мягким* (мужчина); *в любви так нежна, во всех ее отношениях ко всем столько мягкости, ласкового внимания* (женщина) [11].

Обратимся к источникам XXI в. Интерес представляет «Большой универсальный словарь русского языка» под ред. В.В. Морковкина. В данном источнике природный характер оппозиции в большей степени объективирует правый компонент – «женщина». Так, мужчина определяется через противопоставленность женщине с точки зрения пола, женщина определяется через морфофункциональные особенности – «лицо женского пола, т. е. такое, которое способно рожать детей». Далее понятия квалифицируются следующим образом: «мужчина» – 1) внешность и внешний вид: *лысый, усатый, бородатый, мускулистый, сухощавый, с усами…*; 2) социальный статус в сфере семейных отношений: *холостой, одинокий, [не]женатый, вдовый*; 3) отношение со стороны женщин: *влюбиться … в какого-л. мужчину; работать наравне с мужчинами; иметь успех … у мужчин*; 5) мужская сфера деятельности: *этой работой могут заниматься только мужчины*; 6) мужское начало (твердость, мужество): *истинный мужчина, будь мужчиной*; 7) возраст: градуальная оппозиция «мальчик–юноша–мужчина–старик»; «женщина» – 1) внешность и внешний вид: *милая (хорошенькая, нарядная, цветущая, роскошная, крупная)*; 2) социальный статус в сфере семейных отношений: *[не]замужняя, вдовая*; 3) социальный статус в сфере деятельности: *работающая, современная*; 3) поведение: *скромная, легкомысленная, ласковая, продажная*; 4) отношение «женщина и дети»: *беременная, бесплодная, бездетная, женщина-мать, женщина с ребенком*; 5) роль в чем-либо: *равноправие, раскрепощение*; 6) движение за что-либо: *общество, эмансипация*; 7) отношение со стороны мужчин: *быть увлечённым (восхищаться) какой-л. женщиной; влюбиться в какую-л. женщину; ухаживать за какой-л. женщиной*; 8) возраст: градуальная оппозиция «юная девушка – женщина – старуха»; 9) женское начало: *настоящая (истинная) женщина; в ком-л. проснулась женщина; оставаться женщиной; вести себя (поступать, кокетничать) как настоящая (истинная) женщина*; 10) физиологические изменения: *стать женщиной* [12].

Итак, понятия «мужчина» и «женщина» обнаруживают сходства в трактовке с точки зрения социального статуса в сфере семейных отношений, возраста. В целом мужчина представлен как сильный духом, с типичной внешностью, который имеет успех у женщин, любит женщин, в него влюбляются, работает в сферах, где не могут работать женщины. Женщина представлена как лицо с привлекательной внешностью (эмоционально-оценочные параметры), разнонаправленным поведением (скромная – продажная), имеющая отношение к детям, принимающая участие в общественной жизни, ее любят мужчины, ею восхищаются, увлекаются, на ней женятся.

Таким образом, обзор словарей русского языка в диахронном аспекте позволяет нам сделать следующие выводы. Универсальная оппозиция «мужчина – женщина» претерпела определенные изменения в процессе развития языка, что

нашло отражение в лексикографических источниках, причем в большей степени изменения наблюдаются в рамках правого компонента оппозиции – «женщина». Анализ материалов словарей позволил выявить специфику процессов гендерной стереотипизации. Стереотипы применительно к понятию «мужчина»: зрелый, с высоким уровнем интеллекта (XVIII–XIX вв.); обладающий физической силой, необязательно привлекательный, твердый духом (XX–XXI в.). Стереотипы применительно к понятию «женщина»: эмоциональная, амбивалентного поведения, преимущественно занятая бытом (XVIII–XIX вв.); мягкая, нежная, амбивалентного поведения, женщина-мать (XX в.); социально состоявшаяся, амбивалентного поведения, связанная с детьми (XXI в.). Обратим внимание, что амбивалентность как непостоянство поведения женщины прослеживается в различные хронологические периоды. В целом можно говорить о том, что оппозиция «мужчина – женщина» изначально имела двойственный характер – социально и природно ориентированный.

Библиографический список

1. Bošković V. Language and gender: attitudes towards the use of gender-sensitive language among students of sports. *Teme – Časopis za Društvene Nauke*. 2023; Vol. 47, № 3: 701–715.
2. Lewis M., Lupyan G. Gender stereotypes are reflected in the distributional structure of 25 languages. *Nature Human Behaviour*. 2020: 1021–1028.
3. Войченко В. М. Отражение гендерных стереотипов в языке и культуре. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2009; № 1: 64–70.
4. Горошко Е.И. Особенности мужского и женского стиля письма. *Гендерный фактор в языке и коммуникации.* 1999; Выпуск 446: 28–41.
5. Колесов В.В. *Гордый наш язык.* Санкт-Петербург: «Азбука-классика», 2006.
6. *Словарь русского языка XI–XVII вв*. Москва: Наука, 1975–2015; Выпуск 1–30.
7. *Словарь Академии Российской:* в 6 т. Санкт-Петербург: При Императорской академии наук, 1789–1794.
8. *Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Императорской академии наук.* Санкт-Петербург: типография Императорской академии наук, 1897–1930.
9. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. 3. Санкт-Петербург; Москва: Товарищество М.О. Вольф, 1903–1911; Т. 1–4.
10. *Толковый словарь русского языка:* в 4-х т. Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных слов, 1935–1940.
11. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17-ти т. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1948–1965.
12. Морковкин В.В., Богачёва Г.Ф., Луцкая Н.М. *Большой универсальный словарь русского языка.* Москва, 2018. (Программа «Словари XXI века») (Фундаментальные словари). Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka

References

1. Bošković V. Language and gender: attitudes towards the use of gender-sensitive language among students of sports. *Teme – Časopis za Društvene Nauke*. 2023; Vol. 47, № 3: 701-715.
2. Lewis M., Lupyan G. Gender stereotypes are reflected in the distributional structure of 25 languages. *Nature Human Behaviour*. 2020: 1021-1028.
3. Vojchenko V. M. Otrazhenie gendernyh stereotipov v yazyke i kul'ture. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2009; № 1: 64-70.
4. Goroshko E.I. Osobennosti muzhskogo i zhenskogo stilya pis'ma. *Gendernyj faktor v yazyke i kommunikacii.* 1999; Vypusk 446: 28-41.
5. Kolesov V.V. *Gordyj nash yazyk.* Sankt-Peterburg: «Azbuka-klassika», 2006.
6. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv*. Moskva: Nauka, 1975-2015; Vypusk 1-30.
7. *Slovar' Akademii Rossijskoj:* v 6 t. Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj akademii nauk, 1789-1794.
8. *Slovar' russkogo yazyka, sostavlennyj Vtorym otdeleniem Imperatorskoj akademii nauk.* Sankt-Peterburg: tipografiya Imperatorskoj akademii nauk, 1897-1930.
9. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. 3. Sankt-Peterburg; Moskva: Tovarischestvo M.O. Vol'f, 1903-1911; T. 1-4.
10. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4-h t. Pod red. D.N. Ushakova. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slov, 1935-1940.
11. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17-ti t. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1948-1965.
12. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Luckaya N.M. *Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 2018. (Programma "Slovari XXI veka") (Fundamental'nye slovari). Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka

Статья поступила в редакцию 24.05.24

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-416-418

***Mikhalchenko V.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of Languages of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: vida-mi@mail.ru*

THE PROBLEM OF THE ADEQUACY OF LANGUAGE POLICY AND THE LANGUAGE SITUATION IN MULTINATIONAL COUNTRIES. The language situation in its current state is a product of development and growth over a long period of time. As a result of the natural course of events, as well as under the influence of the conscious efforts of the ruling forces, the language situation acquires certain functional features. The article analyzes problems of the interrelationship between the language situation and language policy in a multinational state. Using the example of an analysis of this relationship in different countries of the world, mainly in multi-ethnic countries, the author comes to the conclusion that the one-component model of language policy does not correspond to the state of language situations in a number of countries. The article seeks a rational solution to the language problems of a multinational state. The author emphasizes that when solving the language problem in a multinational state, there is a need to find a civilized, conflict-free solution. Currently, Russia is conducting a military operation designated to unite the divided Russian people, some of which are located in compact ethnic communities of Ukraine. It can be assumed that if this operation is successfully completed, the language issue of the Russian-speaking communities of Ukraine will be resolved.

Key words: **language policy, language situation, ethnic communities, national languages, former USSR countries**

***В.Ю. Михальченко**, д-р филол. наук, проф., Институт языкознания Российской Академии Наук, г. Москва, E-mail: vida-mi@mail.ru*

ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ СТРАНАХ

Языковая ситуация в современном состоянии – результат ее развития на протяжении долгого временного периода. В результате естественного течения событий, а также под воздействием сознательных усилий правящих сил языковая ситуация приобретает определенные функциональные особенности. В статье анализируются проблемы соотношения языковой ситуации и языковой политики в многонациональном государстве. На примере анализа этого соотношения в разных странах мира, преимущественно в полиэтничных странах, автор приходит к выводу о несоответствии однокомпонентной модели языковой политики состоянию языковых ситуаций в ряде стран. В статье ведется поиск рационального решения языковых проблем многонационального государства. Автором подчеркивается, что при решении языкового вопроса в многонациональном государстве возникает потребность в поиске цивилизованного, бесконфликтного решения. В настоящее время Россией проводится военная операция, призванная объединить разделенный русский народ, часть которого находится в компактных этнических общностях Украины. Можно предположить, что при успешном окончании этой операции будет решен языковой вопрос русскоязычных общностей Украины.

Ключевые слова: **языковая политика, языковая ситуация, этнические общности, национальные языки, страны бывшего СССР**

Языковая ситуация и языковая политика представляют собой взаимосвязанные комплексные явления, предопределяющие структуру языковой мозаики конкретного государства или региона. Языковая ситуация определяется как «совокупность форм существования одного языка или совокупности языков в их территориально-социальных отношениях и функциональном взаимодействии в пределах определенных географических регионов или административно-политических образований» [1, с. 269]. Языковая политика – это «совокупность мер, предпринимаемых государством, партией, классом, социальной группой с целью

изменить или сохранить существующее функциональное распределение языков и языковых подсистем, выявить новые или сохранить языковые нормы, входящие в состав языковой системы» [1, с. 255].

Целью данного исследования является представление актуальной картины развития языковой ситуации в полиэтническом языковом сообществе. Задача исследования – анализ факторов языковой политики, которые приводят к изменениям в языковой ситуации. Объектом исследования является языковая ситуация. Предметом исследования – факторы воздействия на динамику языковой ситуации. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в обзоре перспективных тенденций, которые потенциально способны внести вклад в сохранение языкового многообразия.

Развитие языковой ситуации происходит ступенчато, с течением времени различные факторы воздействуют на нее и способствуют ее изменениям. В целом эволюция языковой системы сообщества является продолжительным процессом, при этом изменения могут возникать либо естественным образом, либо иметь место в результате преднамеренного вмешательства, такого как принятие языковых законов по инициативе государственных или местных властей. Языковые законы являются инструментами для реализации конкретных принципов, регулирующих языковую политику государства.

Процесс изменения языковой ситуации посредством принятия законодательных мер представляет собой прогрессивный вид деятельности, направленный на изменение существующего языкового ландшафта. Эти изменения включают в себя сдвиги, соответствующие потребностям сообщества, и сдвиги, происходящие в результате естественного процесса языкового развития.

В свою очередь, естественная эволюция языковой ситуации с социолингвистической точки зрения включает в себя ступенчатые стадии, которые сменяются по мере того, как языки с течением времени изменяются и усилиями своих говорящих, и во взаимодействии с другими языками в процессе языковых контактов. Эта эволюция определяется социальными, культурными, экономическими и политическими факторами. Многоязычные сообщества в настоящее время можно считать окончательно исчезнувшими, ведь даже в Исландии и Японии, когда-то моноязычных, сейчас, пускай и в небольшом объеме, наблюдается полилингвальность. Современные речевые сообщества представляют собой в основном билингвальную среду общения, со стабильным двуязычием, при котором два языка сосуществуют в единой речевой общности, имея четкие функциональные различия. Например, один язык может использоваться в сфере семейно-бытового общения и в национально-культурных мероприятиях, находясь, таким образом, в функциональной дополнительности, а другой язык задействуется в регулируемых сферах общения. Либо в сообществе могут сосуществовать два языка, коренной язык для общения внутри языковой общности и иностранный язык – для международных контактов.

В основе языковой ситуации сообщества говорящих находится «социально-коммуникативная система, состоящая из различных компонентов (языков, диалектов) и обслуживающая языковые потребности конкретной социальной системы» [2, с. 39–40]. Функционирование социально-коммуникативной системы находится под влиянием факторов, которые могут как способствовать, так и затруднять ее работу. Эти факторы подразделяются на 4 обобщённые категории: *национально-демографическая структура, сами языки, материальные ресурсы и человеческий фактор.* Национально-демографическая структура – это состав населения, способ расселения, социальная дифференциация рассматриваемой социальной группы, уровень образования, преобладающий среди разных национальностей и пр. Языковые факторы – это прежде всего уровень функционального развития языков, способность языков использоваться в различных сферах общения, наличие терминологических систем для научных целей и давность письменной традиции. Материальность – наличие языковых ресурсов, таких как прежде всего квалифицированных учителей, а также словари, учебники и методические средства изучения языка. Человеческий фактор предполагает символическую ценность языка для его носителей, их владение языком и готовность изучать новые языки как межнационального, так и международного общения.

В случае, когда языковая политика в речевом сообществе направлена на замену одного доминирующего языка другим, это процесс комплексный и требует учета влияния многочисленных факторов. Под термином «речевое сообщество» мы понимаем «группу индивидов, основанную на общности социальных или социально-демографических характеристик и обнаруживающую единый набор речевых закономерностей» [1, с. 169]. Процесс навязывания нового доминирующего языка должен происходить с учетом национально-демографических факторов при формировании и развитии языкового законодательства, а также в процессах наращивания языковой и материальной ресурсной базы. Понимание динамики происходящих изменений в соответствии с целями языковой политики и их последующего влияния на человеческий фактор, в частности на языковые сообщества, имеет решающее значение.

Мировой опыт демонстрирует нам, что мирное сосуществование в языковых отношениях достижимо только тогда, когда уважаются языковые устремления всех сообществ. Хорошим примером здесь является опыт Швейцарии, где все четыре языка имеют официальный статус. При этом каждый кантон вправе выбирать свои национальные языки: в Берне это – немецкий и французский, а в Граубюндене (Гризоне) – это немецкий, итальянский и романский. Предоставляя равный статус своим языкам и поддерживая их в сфере образования, Швейцария стремится обеспечить в стране языковой баланс. Данная картина контрастирует с такими странами, как Франция, которые придерживаются однокомпонентного языкового законодательства, хотя региональные языки все же получают некоторую поддержку: бретонский, баскский, окситанский, эльзасский, корсиканский и каталанский языки изучаются в качестве факультативных предметов в некоторых школах в соответствующих регионах. Плюралистическая языковая политика главенствует в таких странах, как Бельгия, Сингапур и Канада [3].

Тщательное изучение взаимосвязи между языковой динамикой и языковой политикой в многонациональных странах позволяет сделать несколько ключевых выводов. Прежде всего, при реализации языковой политики в различных многоязычных государствах крайне важно максимально учитывать интересы существующих языковых сообществ. Вторым ключевым моментом является языковое планирование, отражающее языковые установки общества и нацеленное на долгосрочные перспективы языковой эволюции. Крайне важно, чтобы языковое законодательство не противопоставляло интересы одного языкового сообщества другому: использование языковых законов в целях политической борьбы неуместно. Следует отметить, что языковое законодательство должно сопровождаться экспертной оценкой потенциальных социальных последствий принятых решений, включая вероятность зарождения языкового конфликта и тенденции к сепаратизму, которые могут привести к расколу нации по языковому признаку. Эти принципы подчеркивают необходимость целенаправленного воздействия общества на языковой ландшафт страны для предотвращения национальных языковых конфликтов, о чем свидетельствуют опыт таких стран, как Канада и Бельгия. Особенно важно не допустить появления языкового конфликта, который «возникает в результате целенаправленных действий политиков, представляющих, как правило, интересы наиболее многочисленного в данном административно-территориальном образовании этноса или общности, занимающие по тем или иным причинам доминирующее положение (обычно это титульный этнос) в сфере политики или экономики и создающие для этой группы наиболее благоприятную социально-политическую среду» [1, с. 154].

Реализация этих принципов во время распада Советского Союза и последующего образования независимых государств требует тщательного изучения. Важно изучить принятые модели реализации языковой политики, предпочтения в языковой политике новых независимых государств и их последствия, а главное то, насколько соблюдалось правило адекватности языковой политики конкретной языковой ситуации в республике.

Научный анализ изменений языковых ситуаций на территории бывшего СССР демонстрирует отказ от введения языковых законов, соответствующих конкретному языковому ландшафту каждого государства, и неспособность адекватно учитывать языковые интересы всех сообществ. Вместо этого характерна тенденция выбора государственным языком титульного языка в бывших советских республиках. Этот подход не учитывал национальные языковые интересы других сообществ и предполагал, что все жители были обязаны принять государственный язык.

Процесс принятия законов о языках начался в Эстонской Советской Социалистической Республике в 1989 году, основываясь на спорном законе о языках Квебека, где законодатели стремились сбалансировать функционирование английского и французского языков в качестве официальных языков Канады. Несмотря на то, что в Квебеке преобладает французский язык, официальные лица считали английский язык функционально доминирующим в общественной коммуникации. Такая политика привела к принятию мер, направленных на сокращение использования английского языка и продвижение французского языка, включая прямые запреты на английский язык. Социальный результат был значительным: тысячи англоговорящих предпринимателей покинули Квебек, возникли юридические споры и усилились сепаратистские настроения во время выборов в центральное правительство, где проблема языка стала ключевым вопросом.

Эта однокомпонентная модель языковой политики была взята за основу в бывших советских республиках без учета разнообразных языковых потребностей сообщества, культурных традиций и предпочтений говорящих. Процесс осложнялся краткостью временного периода, во время которого вводились решения языковой политики. Несмотря на вступление некоторых бывших советских республик в Европейский Союз, они воздержались от ратификации Европейской хартии языков, что отражает отличие принятой ими языковой политики от международных языковых стандартов.

В ходе реализации принятого языкового законодательства возникли различные языковые конфликты. Молдова пережила особенно острый национально-языковой конфликт, вызванный, прежде всего, недовольством русскоязычного населения Приднестровья экономическими, культурными и политическими проблемами при новой власти. Решение властей переименовать молдавский язык в румынский и поспешно ввести его в качестве государственного обострило напряженность и в конечном итоге спровоцировало то, что некоторые ученые назвали «языковой войной» в Приднестровье.

Подобные языковые конфликты сохраняются в латентном виде и в других республиках, особенно в прибалтийских государствах – Литве, Латвии и Эстонии, которым еще предстоит полностью принять Европейскую хартию языков, несмотря на их членство в ЕС. Литва выделяется своей относительно мирной языковой ситуацией, где все жители получили гражданство и соответствующие гражданские права.

В настоящее время Украина представляет собой одну из стран с самыми высокими показателями языковой конфликтогенности. «Украина находится на разломе цивилизаций: западная ее часть ориентирована на европейскую цивилизацию, а восточная часть – на российскую цивилизацию, причем этот разлом проходит по линии языковых предпочтений украинского или русского языков» [4, с. 44]. Однако постановка языкового вопроса в терминах «или/или», как это обычно практикуется в странах Восточной Европы, считается нецивилизованным. В цивилизованных языковых обществах пропагандируется необходимость содействия языковому плюрализму и языковому разнообразию. Украинская языковая ситуация характеризуется наличием значительной и густонаселенной русскоязычной общины, тесно связанной с Россией. Это сообщество имеет глубоко укоренившиеся традиции использования русского языка в различных сферах общения, бережно хранит свой родной язык и культуру и стремится сохранить его как средство повседневного общения.

В отличие от многих вышеупомянутых государств, Россия добилась значительного прогресса, закрепив в своем языковом законодательстве 37 государственных языков, многие из которых развиваются на территории соответствующих республик, где проживает большинство носителей этого языка. Русский язык является объединяющим языком России, языком межнационального общения, имеет статус государственного и функционирует на всей территории страны. Однако функциональное развитие языков, обозначенных как государственные, часто расходится с их правовым статусом [5, с. 203]. Под функциональным развитием языков мы подразумеваем «количество функциональных стилей и степень их развития» [1, с. 287].

При решении языкового вопроса в многонациональном государстве, где сосуществуют разнообразные национальные языковые сообщества, возникает потребность в поиске цивилизованного, бесконфликтного решения. Необходимо использовать международный опыт, который улучшает языковую ситуацию, формируя среду, благоприятную для всех языковых сообществ, не создавая при этом разделения между ними. Использование позитивной глобальной языковой практики позволяет развивать условия для мирного языкового сосуществования и функционального распределения языков с учетом потребностей коренного языка каждого сообщества. Этот инклюзивный подход является ключом гармоничному сосуществованию многонациональных языковых сообществ в мультикультурных государствах.

Библиографический список

1. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
2. Швейцер А.Д. *Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы*. Москва: Наука, 1976.
3. О языковых ситуациях в разных странах мира. *Решение национально-языковых вопросов в современном мире*. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2003.
4. Межуев В. Российская цивилизация – утопия или реальность. *Россия XXI*. 2000; № 1: 44.
5. *Письменные языки мира. Языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия.* Москва, 2000; Книга 1, 2003; Книга 2.

References

1. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
2. Shvejcer A.D. *Sovremennaya sociolingvistika: teoriya, problemy, metody*. Moskva: Nauka, 1976.
3. O yazykovyh situaciyah v raznyh stranah mira. *Reshenie nacional'no-yazykovyh voprosov v sovremennom mire*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2003.
4. Mezhuev V. Rossijskaya civilizaciya – utopiya ili real'nost'. *Rossiya XXI*. 2000; № 1: 44.
5. *Pis'mennye yazyki mira. Yazyki Rossijskoj Federacii. Sociolingvisticheskaya `enciklopediya.* Moskva, 2000; Kniga 1, 2003; Kniga 2.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 811.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-418-421

***Morozova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: wuxing@yandex.ru*
***Novikova O.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: ohayo.itsme@gmail.com*

LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF THE NATIONAL CONCEPT «DREAM» AS THE CORE OF THE VALUE SYSTEMS IN CHINESE AND JAPANESE LINGUACULTURES. Currently, the Russian government is focused on overcoming economic difficulties and diplomatic isolation since the start of the conflict in Ukraine by implementing the "Pivot to the East" strategy. The level of political relations between Russia and China in 2023 is defined by protocol meetings of the heads of states. However, cultural and social differences between European and Russian mentalities may hinder a shift in thinking towards an Asian mindset or the Russian pivot to the East may restrain a sustainable desire for Europe. China's claims to a significant role in the modern world order are determined by the concept of forming socialism with Chinese characteristics for a new civilization, based on the individual and collective ideas of Chinese President Xi Jinping. The national values of future China as a new form of human civilization are embedded in the concept of the "Chinese Dream" as the country's main ideological and political course. Why, then, has Russia made a strategic choice in favor of China, rather than Japan, in the pivot to the East? The interstate contradictions between Russia and Japan have been nullified due to the Japanese government joining anti-Russian sanctions and ongoing territorial disputes. Therefore, the Eastward vector excludes Japan from the list of reliable partners in modern geopolitical realities. Does Japan articulate its national strategy and formulate it as a national dream to define its geopolitical ambitions in the Asia-Pacific region? The article explores the linguistic representations of the national concept "Dream" ("Chinese Dream" and "Japanese Dream") as the core of the value system in Chinese and Japanese lingua-cultural contexts.

Key words: **national concept, concept "Dream", value picture of the world, Chinese Dream, Japanese Dream, linguistic culture, Chinese language, Japanese language, linguistic worldview**

***Т.А. Морозова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: wuxing@yandex.ru*
***О.С. Новикова**, канд. филос. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: ohayo.itsme@gmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА 梦 «МЕЧТА» КАК ЯДРА ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В КИТАЙСКОЙ И ЯПОНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья посвящена исследованию языковых репрезентаций национального концепта «Мечта» в формулировке «китайская мечта» и «японская мечта» как ядра ценностной картины мира в китайской и японской лингвокультурах. В настоящее время правительство России нацелилось на преодоление экономических трудностей и дипломатической изоляции с начала СВО в Украине путем осуществления стратегии «Поворот на Восток». Уровень политических отношений между Россией и Китаем в 2023 году определяют протокольные встречи глав государств. Однако на культурном и социальном уровнях проблемным остается вопрос о том, позволят ли особенности европейского и российского менталитета осуществить смену образа мышления на азиатскую или же российский поворот на Восток сдерживает устойчивое стремление к Европе. Претензии Китая на значимое место в современном мироустройстве определяет концепция о формировании социализма с китайской спецификой для новой цивилизации, базирующейся на индивидуально-авторских идеях Председателя КНР Си Цзиньпина. Национальные ценности будущего Китая как новой формы человеческой цивилизации заложены в концепте «китайская мечта» как в основном идейно-политическом курсе страны. Почему же стратегический выбор России в пользу Китая, а не Японии в «повороте на Восток»? Межгосударственные противоречия России и Японии обнулены из-за присоединения правительства Японии к антироссийским санкциям и сохраняющихся территориальных противоречий. Следовательно, вектор на Восток исключает Японию из числа надежных партнеров в современных геополитических реалиях. Важным представляется поиск ответа на вопрос о том, озвучивает ли Япония свою национальную стратегию и формулирует ли ее как национальную мечту для определения своих геополитических амбиций в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Ключевые слова: **национальный концепт, концепт «Мечта», ценностная картина мира, китайская мечта, японская мечта, лингвокультура, китайский язык, японский язык, языковая картина мира**

В XXI веке, стремясь повысить свою конкурентоспособность и укрепить связи с азиатскими державами, Россия ищет новые возможности для развития, видя потенциал в сотрудничестве с Китаем. Однако такая стратегия заставляет размышлять о русской идентичности и наличии национальной мечты для сохранения своей самобытности в контексте глобализации.

Актуальность исследования национального концепта «Мечта» в языковом пространстве Китая и Японии обусловлена необходимостью изучения проблем межкультурной коммуникации, интересом к познанию национального менталитета, культуры, языков для успешной реализации стратегии «поворот на Восток», мышлению народа и его отражению в языке. Кроме того, необходимо отметить отсутствие изучения концепта «Мечта» с точки зрения двуязычного этимологического и семантического анализа в китайской и японской лингвокультурах.

Азиатская ментальность требует подробных лингвистических исследований, так как сведения о культуре, традициях и национальном менталитете отражены в языковой картине мира. Национальные менталитеты Китая и Японии в целом являются для российского общества малоизведанными, и наша ментальность остается европоцентричной.

Цель исследования: комплексное лингвокультурологическое описание языковых репрезентаций концепта «Мечта» как ядра ценностной языковой картины мира в Китае и Японии. Выявление специфики воплощения в языковой картине мира и влияние на формирование национальных ценностей и идентичности определили следующие задачи:

1) этимологический и семантический анализы иероглифического знака 梦/夢– «мечта» в китайском и японском языках: изучение истории происхождения иероглифа и его семантического генезиса;

2) лингвистический анализ отражений национальных стереотипов в китайской и японской лингвокультурах в сравнительном аспекте;

3) анализ контекстов из национальных корпусов китайского и японского языков для выявления сходства и различия между репрезентациями концептов «Китайская мечта» и «Японская мечта» в современной лингвокультуре и политической риторике Китая и Японии.

Материалом исследования являются языковые репрезентации национальных концептов «Китайская мечта» и «Японская мечта» в разнообразных текстовых источниках на китайском и японском языках (литературные произведения, материалы из современных СМИ, этимологические словари).

Новизна определяется тем, что репрезентации национальной мечты КНР и Японии в языковой картине мира изучаемых азиатских стран не выступали объектом лингвистических исследований в аспекте сравнительного анализа этимологии иероглифа 梦/夢– «мечта», выявления сходств и отличий в представленности концептов «Китайская мечта» и «Японская мечта» в языковой картине мира. Вторым параметром новизны исследования является изучение китайских исследований «японской мечты» в аспекте сопоставления японской и китайской мечты как ядра ценностной картины мира обеих стран.

Теоретическая значимость исследования заключается в актуализации принципов комплексного лингвокультурологического описания концепта «Мечта», расширяющего понимание роли в формировании национальных идеологий Китая и Японии. Анализ языковых репрезентаций концепта «Мечта» позволяет углубить понимание национального самосознания и обеспечить более эффективную межкультурную коммуникацию с учетом культурных нюансов в политической риторике стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Практическая значимость исследования состоит в более комплексном понимании национального менталитета и ценностей Китая и Японии, что позволит осуществлять эффективную межкультурную деловую коммуникацию в рамках развития межнационального сотрудничества. Улучшение взаимопонимания между представителями китайской и японской культур на уровне ценностных национальных концептов стратегически актуально в контексте развития экономического сотрудничества с Россией. Результаты сопоставительного исследования можно использовать в преподавании курсов по лингвострановедению и межкультурной коммуникации по восточным языкам, зарубежному регионоведению, теории и методике преподавания русского языка как иностранного, а также для составления лингвокультурологических тезаурусов на китайском и японском языках.

Концепт «мечта» играет ключевую роль в формировании национальной идентичности и ценностной картины мира, особенно в странах с высококонтекстуальной культурой. В данном исследовании мы рассмотрим этимологию иероглифа 梦/夢 в китайском и японском языках, а также проанализируем контексты его использования в национальных корпусах языков. Анализ этимологии иероглифического знака 梦/夢 со значением ‘сон, иллюзия, мечта’ и языковых репрезентаций национальных концептов «Китайская мечта» и «Японская мечта» в словаре «Объяснение простых и толкование сложных иероглифов» и «Словаре происхождения слов» показал, что иероглиф 梦/夢 может восприниматься как реальный сон, абстрактный мир грёз и как осуществимая мечта. Иероглиф принадлежит к категории идеограмм с символическим сходством с изображаемым предметом, а китайский знак относится к ранним этапам древней письменности цзягувэнь. В японский язык иероглиф заимствуется в традиционном начертании 夢 в 900-х гг. н. э. в эпоху Хэйан, а значение «мечта» появляется только с 1900 года. Японской культуре ближе понятие (志 кокородзаси) – ‘стремления, воля, цель’, чем мечта.

По данным литературных источников, в китайской языковой картине мира словосочетание «китайская мечта» зафиксировано в поэзии династии Сун (1127–1279). В современном Китае «китайская мечта» Председателя КНР позиционируется как идейно-политический курс с четкой структурой концепта и языковыми репрезентациями. Первичная мечта как характеристика разума человека становится эффектным инструментом пропаганды социализма с китайской спецификой, ключевой идее избирательной программы Председателя КНР Си Цзиньпина. Концепция «китайская мечта» активна внедрена во все сферы жизни в качестве идеологической основы государства, предопределяющей парадигму развития КНР.

В традиционной китайской ментальности «японская мечта» глазами исследователей и писателей уже не имеет американского стержня. Глобальные амбиции Японии – это ее освобождение от американского гнета с явной тенденцией к достижению экономической, политической и даже военной власти в масштабе мировой гегемонии. Ту же борьбу Япония ведет с КНР за азиатскую гегемонию.

Перейдем к подробному генезису иероглифов, означающих мечту, и анализу контекстов из национальных корпусов китайского и японского языков для выявления сходства и различия между репрезентациями интересующих нас концептов в лингвокультурном пространстве обеих стран.

Китайский иероглифический знак 梦 (‘сон, иллюзия, мечта’) зафиксирован в словаре «Шовэнь цзецзы» («Объяснение простых и толкование сложных иероглифов», 121 г. н. э.). Грамматологический анализ китайского знака, по классификации Тан Лань, показывает принадлежность к идеограммам, к ранним образцам письменности (цзягувэнь) [1]. В японской письменности иероглиф также относят к идеограммам. Стоит отметить, что иероглиф 梦/夢 имеет одинаковое значение и иероглифическую форму записи в текстах на разных языках Азиатско-Тихоокеанского региона.

Первичное изображение иероглифа 夢 в традиционном начертании обозначает прилёгшего на кровати, погрузившегося в мир грёз и имеет следующие составляющие: 1) «кровать» в левой части знака 一张床; 2) «глаза, закрывающиеся веками» в верхней части знака 一双眼皮下垂的眼睛; 3) «человек, отдыхающий на кровати, лежа на боку» в левой нижней части знака 一个侧卧着的人 [1].

В словаре «Гогэн’юрай дзитен» («Словарь происхождения слов») представлены следующие данные: «юмэ» изначально читалось как «имэ» и записывалось двумя иероглифами 寝目 (‘спать’ и ‘глаз’) со значением ‘то, что видишь, когда спишь’. В период Хэйан (784–1185) превратилось в «юмэ» и стало использоваться в значении ‘мимолетность’, и только в период Мэйдзи (1868–1912) добавилось значение ‘мечта’. Семантика иероглифа 夢 (юмэ) – ‘мечта, сон, грёзы’ японскими специалистами, например, директором Международной книжной ассоциации Санкей Сузуки Акинобу, представляется через анализ таких компонентов, как «вечером наблюдать за чем-либо из травы», поскольку иероглиф состоит из компонентов ‘трава’, ‘смотреть’, ‘вечер’, и наделяется значением ‘видеть неясно, зыбко’, соответствующее сну или иллюзии/мечте. В самой древней книге Японии «Кодзики» («Записи о деяниях древности») этот иероглиф в значении ‘сон’ появляется во втором томе, демонстрируя, что это явление из мира людей, но не мира богов.

Если обращаться к пониманию «мечты» в японской лингвокультуре, и прежде всего исследовать слова и выражения, включающие это иероглиф, становится очевидным, что иероглиф воспринимается прежде всего в значении «сон». Из 70 понятий с этой графемой в японском языке все связаны с значением «сон». Во фразеологических единицах тоже в основном прослеживается связь с понятием «сон»; а «мечта» ассоциируется с иллюзией, временным, зыбким, преходящим (юмэ о эгаку – досл.: ‘рисовать мечту’, т. е. представлять, как будет складываться желаемое в будущем; юмэ о оу – ‘следовать за своей мечтой’; юмэ о идайтэиру – ‘лелеять мечту’).

Как уже отмечалось выше, японской культуре ближе понятие «стремления, воля, цель», чем мечта. Таким образом в сравнении с западной мечтой, где она ассоциируется с чем-то приятным, в Японии мечта связана с волеизъявлением.

В китайской языковой картине мира самое раннее упоминание словосочетания «китайская мечта» 中国梦 относится к произведению поэта и художника династии Южная Сун Чжэн Сысяо（郑思肖, 1241–1318). В стихотворении автор подчеркивает стремление следовать китайской мечте: 一心中国梦，万古下泉诗 ‘*Сердце, наполненное китайской мечтой, поэзия родниковой воды*’.

В 1932 году журнал «Восточный журнал» опубликовал серию эссе о поисках «китайской мечты». «Китайская мечта» периода Китайской Республики и «китайская мечта», к которой стремится китайское общество сейчас, имеют одну и ту же конечную цель: личное счастье 个人幸福, национальное процветание 家繁荣 и национальное возрождение 民族复兴.

После постановки в Шанхайском народном театре драмы «Китайская мечта» в 1987 году китайский социум ввел в обиход понятие «китайская мечта». Эти мечты охватывали государственные, общественные, культурные и индивидуально-личностные ценности. В мечтах героев драмы изображается идеальный будущий Китай, великое единение мира (социальная утопия Сунь Ятсена) без классов, рас, национальных границ и угнетения.

В 2006 году, после того как президент Китайского университета по международным делам, чрезвычайный и полномочный посол У Цзяньмин 吴建民 инициировал семинар на тему «Китайская мечта и гармоничный мир», термин «китайская мечта» вызвал широкую дискуссию. В интервью англоязычным СМИ

господин У дал следующее определение термину: «Reemergence of China is the Chinese dream. The Chinese dream is highly significant because it represents the aspirations of 1.3 billion people» ('Возрождение Китая – это китайская мечта. Китайская мечта имеет большое значение, поскольку она отражает чаяния 1,3 миллиарда человек') [2].

Со дня вступления в должность Председателя КНР Си Цзиньпина 29 ноября 2012 года и на предстоящий срок правления «китайская мечта» стала идейно-политическим курсом для создания новой формы человеческой цивилизации, для великого обновления нации, долгосрочной стратегией развития и концепцией внутренней и внешней политики страны.

Государственный центр мониторинга и изучения лингвистических ресурсов Китая в 2012 году провел онлайн-опрос и составил краткий список из 10 китайских иероглифов-ассоциаций с 2012 годом, из которых 27% из 50 000 голосов набрал иероглиф 梦. Результат голосования позволил объявить его иероглифом года в Китае. В Японии с 1995 года выбирают иероглиф года, и показательно, что ни иероглиф «мечта», ни иероглифы, которые можно было бы соотнести с понятием «мечта», ни разу им не становились.

10 марта 2023 года впервые в истории Китая избранный на третий срок лидер КНР Си Цзиньпин переосмыслил концепцию китайской мечты. Она стала популярным слоганом в обществе и мобилизационным приказом для народа Китая усердно трудиться ради триединой «китайской мечты» о сильном и богатом государстве 国家富强, возрождении нации 民族振兴 и счастье народа 人民幸福 [3].

Концепт «китайская мечта» связан с коллективным сознанием и индивидуальным жизненным опытом, имеет тройственную структуру и языковым средством выражения выступает слово. По данным анализа частотности репрезентаций в официальных речах Председателя КНР Си Цзиньпина за 2023 год, концепт «сильное и богатое государство» представлен следующими словосочетаниями и выражениями: сильное государство 强国, процветающее и сильное государство 福强国, великая держава 伟大国家, усиливать Китай 加强中华. Языковыми репрезентантами концепта «национальное возрождение» являются: великое возрождение китайской нации 中华民族伟大复兴, возрождение народа 人民振兴, великое дело возрождения нации 民族复兴伟业, возрождение великого народа 伟大人民复兴. Концепт «счастье народа» включает в себя счастье народа 人民幸福, всеобщее богатство 共同富裕, благополучие 福祉, обогащать народ 丰富人民, всеобщее процветание 共同繁荣.

Япония с глубокой древности имеет опыт тесного взаимодействия с Китаем в самых разных областях. Исследуя концепт «Китайская мечта», было интересно обратиться к тому, нашла ли эта идея о национальной мечте отражение в японском обществе. Была выдвинута гипотеза, что поскольку идея «американской мечты», тиражируемая Соединенными Штатами через СМИ, широко известна, и влияние США на Японию очень сильно, то в послевоенное время фокус внимания сместился больше именно на США, хотя традиционно Япония следовала традициям Китая.

Задавая целью поиска понятие «японская мечта» (нихон'юмэ/ниппон'юмэ), аналогичное «китайской мечте», было выявлено крайне незначительное количество упоминаний. Можно сказать, что идея «японская мечта» была обозначена именно таким словосочетанием в 2018 году, когда в Японии вышла книга под названием «Японская мечта», авторами которой являются Лю Минфу – профессор Университета национальной обороны Народно-освободительной армии Китая и Като Ёсиказу – обозреватель китайской версии New York Times, в которой были проявлены аспекты китайской, американской и японской мечты. Поскольку оба автора тесно связаны с Китаем, то мы предполагаем, что такой термин использовался в сопоставлении с «китайской мечтой», и эта «игра слов», возможная благодаря иероглифической письменности.

Для японского языка больше характерны такие категории, как «план», «стратегия», «цель», когда речь идет о программной политике страны. Это хорошо видно уже по тому, что полное название книги Лю и Като – «Японская мечта. Стратегия между Китаем и США». Также в книге «Государственная стратегия Японии в XXI веке», автором которой является крупнейший политический деятель современной Японии Ясухиро Накасонэ, ключевым является не понятие «мечта», а «стратегия». В данной книге автор называет Японию великой державой и раскрывает суть идейной концепции, стратегического направления развития Японии в XXI веке, пишет о механизме формирования политического курса в социально-экономическом, научно-техническом и культурном аспектах развития страны не через понятие «мечта», как это закрепилось в Китае.

Концепция, которую также можно отнести к терминологии «японская мечта», была описана в 1993 году в «Плане трансформации Японии» Ичиро Одзавы (председатель Демократической партии Японии, депутат палаты представителей парламента Японии). По его идее, Япония должна стремиться реализовать «японскую мечту», которую представляет через 5 свобод: свобода от Токио, свобода от корпораций, свобода от продолжительного рабочего времени, свобода от возраста и пола, свобода от регулирования и становление истинной свободы. Примечательно, что и в книге «Японская мечта», и в «Плане трансформации Японии» используется транслитерация, и «японская мечта» записывается как «дзяпанидзу дориму» или «дзяпан дориму», тем самым больше соотнося это с понятием «американская мечта».

Концепция национальной мечты крайне важна для национального самосознания, в китайских исследованиях эта тема стала актуальной в сопоставлении мечты маленького островного государства и Срединной Империи. По мнению Люй Ядуна, научного сотрудника института исследования Японии Китайской академии общественных наук, национальную японскую мечту можно назвать мечтой о Великой державе (日本的"大国梦") [4]. На личном, социальном и национальном и государственном уровнях «японская мечта» воплощается в следующих формах:

1. Личный уровень: бескомпромиссное и неустанное стремление к совершенству личности и образу жизни;

2. Социальный и национальный уровни: 1) идея «покинуть Азию и войти в Европу» 脱亚入欧 – интеграция с Европой, выход из Азии, приоритет национальных интересов и интернационализация; 2) достижение статуса экономической, политической и даже военной великой державы, лидирующего положения в Азиатско-Тихоокеанском регионе 称霸亚太.

В формулировке современного японского политика Оно Синья, упомянутого в исследованиях Люй Ядуна, мечта на этом уровне называется 国家主义梦幻的社会基础 «японский национализм» – залог здорового, патриотически воспитанного общества, государственная идеология «экспорта уникальной культуры с целью создания положительного имиджа Японии в мире» [4]; 3) национальная мечта об обществе «тотального 100-миллионного среднего класса» 一亿总中流. Эту же мечту на социальном уровне выделяет Оно Синья, называя ее一億総中流. Идея общества среднего достатка (сяокан) первоначально была сформулирована Председателем КНР Дэн Сяопином во время встречи с премьер-министром Японии Охира Масаёси в 1979 г.; 4) снятие ограничений, которые были наложены на Японию после окончания Второй мировой войны, и стремление развиваться автономно, преследуя цель всестороннего национального развития 摆脱 "战后体制". Пересмотр «послевоенной системы» Японии прежде всего обусловлен задачей изменить 9 статью Конституции, что поспособствует становлению Японии полноценной политической и военной державой, развивающей свой военный потенциал опираясь на модернизированную экономику.

3. «Мечта» на правительственном уровне: избавление от угрозы так называемой «растущей мощи Китая» 中国崛起, избавление от военной зависимости от США и стремление стать азиатским гегемоном и оказывать влияние на мировое устройство, так называемая «мечта о переходе в статус Великой державы» 从"正常国家论"到 "大国梦". Япония – слабый игрок в нестабильном регионе, окруженном двумя гигантскими коммунистическими странами, и идеология «просвещенного национализма», сформировавшаяся в Японии, опирается на идею обретения статуса цивилизованной нации среди других великих мировых держав, ведь, по мнению японских политиков, она является ведущей державой современности и региональным лидером, при том что современную Японию можно назвать геополитической частью Запада, так как были адаптированы западные политические ценности.

По мнению Люй Ядуна, Япония воспринимает военное присутствие США как средство сдерживания растущей наступательной активности Китая и как гарантию своей национальной безопасности в свете «китайской угрозы». Во время Второй японско-китайской войны и Второй мировой войны Япония активно использовала в своей пропаганде политический лозунг хакко итиу 八紘一宇, букв.: 'восемь углов под одной крышей', который популяризировал премьер-министр Фумимаро Коноэ. По своей сути этот девиз был идеологическим оправданием агрессии Японии против других народов, отражающим её претензии на мировое господство.

В настоящее время официально Япония придерживается программы «Цели в области устойчивого развития» (англ. *Sustainable Development Goals (SDGs)*), сформулированной ООН [5]. Исходя из итогового документа Генассамблеи «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», определяется 17 основных целей и 169 соответствующих задач. Среди целей, в которых Япония наиболее активна, выделяются:

3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте;

4. Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех;

5. Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек;

6. Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населённых пунктов.

На официальном правительственном сайте выложена программа под названием «Стратегия национальной безопасности» (国家安全保障戦略), где обозначены основные интересы Японии во внешней политике, которые стремятся реализовать в таких направлениях, как укрепление и расширение возможностей и роли Японии; укрепление альянса Японии и США; развитие дипломатического сотрудничества и содружества в области безопасности с партнерами во имя мира и стабильности международного сообщества; активное содействие международным усилиям по обеспечению мира и стабильности в международном сообществе; укрепление сотрудничества через общечеловеческие ценности для решения глобальных проблем; упрочение внутренней инфраструктуры, которая поддерживает национальную безопасность и способствует взаимопониманию как внутри страны, так и за рубежом.

В ходе исследования было проведено комплексное лингвокультурологическое описание языковых репрезентаций концепта «Мечта» 梦 в китайской и японской лингвокультурах.

Сравнительное исследование репрезентаций концептов выявило стратегическую роль концепта «Китайская мечта» как ядра ценностной картины мира китайцев. В его структуре прописаны цели двух столетий: в первые 100 лет, к 100-летию основания Коммунистической партии Китая (2021 год), цель построения благополучного общества достигнута. Во вторые 100 лет, к 100-летию основания Нового Китая в 2049 году, будет создана «процветающая и могущественная 富强, демократическая и цивилизованная 民主, 文明, гармоничная и социалистическая современная китайская империя 和谐的社会主义现代化国. К 2035 году страна планирует реализовать базовые принципы социалистической модернизации с дополнительными мечтами о могущественной армии (强军梦) и построением «сообщества общей судьбы для всего человечества» (人类命运共同体). И не возникает сомнений, что мечта о великом возрождении китайской нации непременно осуществится. Сформировавшись благодаря воле Председателя КНР, олицетворяющего государство, «китайская мечта» стала официальной идеологемой.

Безусловно, идея «японской мечты» несравнима с концептом «Китайская мечта», являющегося стержнем политики Китая, поскольку она не сформулирована ни на государственном уровне, ни на уровне словосочетания 日本夢 «японская мечта», и не является политической декларацией государства и партии. «Японская мечта» – это условно применимый термин, отражающий, по аналогии с Китаем, стратегическое видение Японии, согласно которому она проводит «политику великой державы». На государственном уровне мечта включает в себя избавление от китайской угрозы, от зависимости от США, а также стремление доминировать в Азии и влиять на мировое устройство. В японской мечте преобладают индивидуально-личностный и социальный уровни.

Подводя итог, можно сказать, что «японская мечта» – это не просто идеализированная концепция, она включает в себя множество уровней, таких как личные устремления, социальное развитие и национальная стратегия. Однако степень реализации и осуществимости этих уровней, а также то, могут ли они действительно отражать суть национальной мечты, являются вопросами, заслуживающими дальнейшего обсуждения. Особенно в то время, когда Япония сталкивается с такими внутренними проблемами, как старение населения, снижение промышленных преимуществ и исчезновение дивидендов, японскому правительству необходимо серьезно рассмотреть вопрос о том, как сбалансировать мечту о внешней экспансии с решением скрытого внутреннего кризиса.

«Китайская мечта» является центральным элементом государственной идеологии Китая, определяющим стратегические цели развития на два столетия. Она активно пропагандируется и встроена в различные сферы жизни китайского общества. «Японская мечта» не является официальной идеологемой, но отражает стратегическое видение Японии как великой державы – от индивидуальных устремлений до национальной стратегии.

Несмотря на различия, обе концепции отражают глубинные национальные ценности и стремления. Однако реализация «японской мечты» в контексте внутренних проблем Японии ставит под вопрос ее осуществимость и соответствие истинным национальным интересам.

Проведенное исследование представляет собой попытку фрагментарного сопоставительного анализа языковых репрезентаций концептов «Китайская мечта» и «Японская мечта» в лингвокультурологическом плане. В перспективе видится изучение динамики изменения репрезентаций концепта «Мечта» в китайском и японском языках в контексте глобальных перемен.

Библиографический список

1. *Chinese Etymology 字源*. Available at: https://hanziyuan.net/#夢
2. *On China, Episode 10 transcript: The Chinese Dream*. Available at: https://edition.cnn.com/2013/07/16/world/asia/on-china-transcript-chinese-drea
3. Huang C. *Just what is Xi Jinping's 'Chinese dream' and 'Chinese renaissance'?* Available at: https://www.scmp.com/news/china/article/1143954/just-what-xi-jinpings-chinese-dream-and-chinese-renaissance
4. 吕耀东. "**日本梦"解构** : 10027874日本学刊. 2013; (1). Available at: http://www.yidu.edu.cn/103110/detail/article/577633c5ede4fe1a8ad06ef4.html?q=半音化&org=103110&uorg=999999
5. *Japan SDGs Action Platform*. – 2024. Available at: https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html [in Japanese]
6. 鲍玉良. *冷战后日本的大国战略：从中曾根康弘、小泽一郎到小泉纯一郎* // 北京大学. 2006. С. 46 [in Chinese]
7. 汪守军. 日本的"大国梦"及其影响 // *重庆社会主义学院学报*. 2003; № 3: 52–53.
8. Thomas L. Friedman. *China Needs Its Own Dream*. Available at: https://www.themadeinamericamovement.com/uncategorized/china-needs-its-own-dream/[in English]
9. Тавровский Ю. Доживет ли Китай до 2049 года. Available at: https://www.mk.ru/economics/2024/01/23/dozhivet-li-kitay-do-2049-goda.html
10. 劉明福・加藤嘉一. *日本夢 ジャパンドリーム ―アメリカと中国の狭間でとるべき日本の戦略―* . – 東京、晶文社, 2018.
11. 中曽根康弘著. *二十一世紀 日本の国家戦略*. – PHP研究所、2000.
12. 小沢 一郎. *日本改造計画*. 講談社, 1993.
13. *国家安全保障戦略* Kokka anzen hosho senryaku [National security strategy] – 2024. Available at: https://www.cas.go.jp/jp/siryou/131217anzenhoshou/gaiyou.html
14. Shinzo Abe. "Asia's Democratic Security Diamond". *Project Syndicate*. 2012. Available at: http:// www.project-syndicate.org/commentary/a-strategic-alliance-for-japan-and-india-by-shinzo-abe
15. Е. Я. «Политика великой державы» Синдзо Абэ. Проблемы Дальнего Востока. 2022; Выпуск № 5: 34–46. Available at: https://pdv.jes.su/s013128120022276-4-1

References

1. *Chinese Etymology 字源*. Available at: https://hanziyuan.net/#夢
2. *On China, Episode 10 transcript: The Chinese Dream*. Available at: https://edition.cnn.com/2013/07/16/world/asia/on-china-transcript-chinese-dream
3. Huang C. *Just what is Xi Jinping's 'Chinese dream' and 'Chinese renaissance'?* Available at: https://www.scmp.com/news/china/article/1143954/just-what-xi-jinpings-chinese-dream-and-chinese-renaissance
4. 吕耀东. "**日本梦"解构** : 10027874日本学刊. 2013; (1). Available at: http://www.yidu.edu.cn/103110/detail/article/577633c5ede4fe1a8ad06ef4.html?q=半音化&org=103110&uorg=999999
5. *Japan SDGs Action Platform*. – 2024. Available at: https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html [in Japanese]
6. 鲍玉良. *冷战后日本的大国战略：从中曾根康弘、小泽一郎到小泉纯一郎* // 北京大学. 2006. С. 46 [in Chinese]
7. 汪守军. 日本的"大国梦"及其影响 // *重庆社会主义学院学报*. 2003; № 3: 52–53.
8. Thomas L. Friedman. *China Needs Its Own Dream*. Available at: https://www.themadeinamericamovement.com/uncategorized/china-needs-its-own-dream/[in English]
9. Tavrovskij Yu. *Dozhivet li Kitaj do 2049 goda*. Available at: https://www.mk.ru/economics/2024/01/23/dozhivet-li-kitay-do-2049-goda.html
10. 劉明福・加藤嘉一. *日本夢 ジャパンドリーム ―アメリカと中国の狭間でとるべき日本の戦略―* . – 東京、晶文社, 2018.
11. 中曽根康弘著. *二十一世紀 日本の国家戦略*. – PHP研究所、2000.
12. 小沢 一郎. *日本改造計画*. 講談社, 1993.
13. *国家安全保障戦略* Kokka anzen hosho senryaku [National security strategy] – 2024. Available at: https://www.cas.go.jp/jp/siryou/131217anzenhoshou/gaiyou.html
14. Shinzo Abe. "Asia's Democratic Security Diamond". *Project Syndicate*. 2012. Available at: http:// www.project-syndicate.org/commentary/a-strategic-alliance-for-japan-and-india-by-shinzo-abe
15. E. Ya. «Politika velikoj derzhavy» Sindzo Ab`e. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2022; Vypusk № 5: 34-46. Available at: https://pdv.jes.su/s013128120022276-4-1

Статья поступила в редакцию 03.06.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-421-424

***Nemkina N.I.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nemkinani@my.msu.ru*

MULTIMODALITY OF TRANSDISCURSIVE TRANSITION IN DESCRIBING THE IMAGE OF THE CHINESE LEGEND OF THE WHITE SNAKE. The article is dedicated to a comprehensive study of the image of the Chinese legend of the White Snake. Based on studies in the field of multimodality and transdiscursivity, the author analyses the linguistic, conceptual and extralinguistic features related to the image of the White Snake or Bai Suzhen in the legend and its modern adaptation. The author traces the development of the image concept in transdiscursivity, as well as the extent and reasons for the adaptation of the Chinese White Snake story. The article reveals the concept of the White Snake in the legend on the basis of the anthroponym and the hero's functioning in the text, as well as through the multimodal characteristics of the image in its representation in cartoons of both purely Chinese films and films co-produced by China and the USA. The presented material allows to conclude that the Chinese cartoon is closer to the original legend of the White Snake, and a significant degree of adaptation of the image contributes to the expansion of the concept by adding some peripheral features, while the core concept of nobility remains unchanged.

Key words: **concept, multimodality, transdiscursiveness, image of White Snake, adaptation**

***Н.И. Немкина**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nemkinani@my.msu.ru*

МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ ТРАНСДИСКУРСИВНОГО ПЕРЕХОДА В ОПИСАНИИ ОБРАЗА КИТАЙСКОЙ ЛЕГЕНДЫ О БЕЛОЙ ЗМЕЕ

Статья посвящена комплексному исследованию образа китайской легенды о Белой змее. На основе ряда исследований в области мультимодальности и трансдискурсивности приводится анализ языковых, концептуальных и экстралингвистических особенностей, связанных с образом Белой змеи, или Бай Сучжэнь в легенде и ее современной адаптации. Автор прослеживает развитие концепта образа в трансдискурсивности, а также степень и причины адаптации китайской истории о Белой змее. В статье раскрывается концепт Белой змеи в легенде на основе антропонима и функционирования героя в тексте, а также за счет мультимодальных характеристик образа на фоне его представленности как в мультфильмах китайского производства, так и кинокартинах совместного производства Китая и США. Представленный материал позволяет сделать вывод, что мультфильм китайского производства более близок к оригиналу легенды о Белой змее, а значительная степень адаптации образа способствует расширению концепта путем добавления некоторых периферийных признаков, при этом ядерный концепт *благородство* остается неизменным.

Ключевые слова: **концепт, мультимодальность, трансдискурсивность, образ Белой змеи, адаптация**

Образ героя фольклорного произведения, его концептуальное ядро, выраженное различными семантическими характеристиками в тексте (внутренними и внешними), формируется за счет особенностей восприятия окружающего мира, опирающихся на универсальный, национальный и индивидуально-ассоциативный компоненты. Цель исследования – оценить степень трансдискурсивной адаптации китайской легенды о Белой змее и показать, как современные дискурсивные практики, характеризующиеся высокой степенью мультимодальности, влияют на развитие концепта образа фольклорного произведения в сознании реципиента. Объект исследования – концепт образа Белой змеи в китайском фольклорном произведении и его современной адаптации. Задачи для достижения цели состоят в том, чтобы представить образ вымышленного героя в китайской легенде и ее современных адаптациях, а также показать развитие концепта образа с учётом трансдискурсивного перехода и явлений мультимодальности.

Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к культурному наследию народа соседствующей с Россией страны – Китая, получающему наиболее яркое воплощение в фольклоре, где основополагающей категорией является фольклорной образ.

Научная новизна работы обусловлена тем, что образ китайской легенды описывается в современной репрезентации фольклорного произведения с учетом дискурсивных факторов современной языковой среды, характеризующейся высокой степенью мультимодальности.

Теоретическая значимость данного исследования определяется введением комплексного подхода, сочетающего анализ на языковом и концептуальном уровнях, в описании китайского фольклорного образа. Значимость данного исследования также состоит в том, что оно может выступить дополнением к исследованиям в области сопоставительного анализа образов фольклорных произведений в разных языках.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы во время проведения курсов по фольклору, дискурсологии, страноведению, лингвокультурологии и когнитивной лингвистике, а также на занятиях практического курса китайского языка и сопоставительного изучения языков и культур Китая и России.

Методы исследования:

1) теоретико-эмпирические методы познания: анализ, синтез и обобщение;

2) лингвистические методы анализа: историко-этимологический, семантический, концептуальный, сопоставительный, категориальный.

Текст произведения формирует образ героя при помощи различных приемов и средств, используемых в системе литературного произведения. Благодаря портретным характеристикам создается внешний образ. Функциональные характеристики позволяют описать образ героя через его действия и поступки. Кроме того, речевые особенности героя, его взаимоотношение с другими персонажами, окружающие его предметы и место, в котором он находится, – все это в определенной степени создает уникальный образ в сознании реципиента.

Для семантического анализа необходим также учет невербального (социального, культурного, психологического) контекста высказывания. «Внеязыковые аспекты коммуникации, соотносясь с вербальной формой их репрезентации в тексте, составляют в своей совокупности дискурс» [1, с. 38]. Теория дискурса М. Фуко «базируется на концепции “бессубъектного дискурса”, который не зависит от преходящих людей – пользователей языка и сменяющихся ситуацией общения, а просто существует на уровне материальной субстанции» [2, с. 27]. Ученый вводит понятие трансдискурсивности как «создания возможности и правил образования других текстов, т. е. установление некой бесконечной возможности дискурсов» [3, с. 31].

С развитием новых каналов коммуникации, изменением привычных способов общения и восприятия информации в современной лингвистической науке все чаще стали использовать термин *мультимодальность*. В настоящее время можно встретить различные трактовки данного понятия, от простого «текст + изображение», до более сложного – «семиотическое явление, совмещающее в едином коммуникативном пространстве знаков знаковые комплексы, относящихся к разным по способу (де)кодирования информации семиотическим системам – вербальным, графическим, музыкальным, математическим, жестовым и пр.» [4, с. 319].

Таким образом, два противоположных понятия, введенных в лингвистическую науку, совместно функционируют в современном дискурсивном пространстве. Трансдискурсивность воплощает в себе принципы взаимодействия текстов в современном обществе, мультимодальность опирается на различные способы описания с использованием нескольких модальностей.

В процессе анализа образа вымышленного героя существенным компонентом представляется антропоним, закрепленный за персонажем и вызывающий определенную ассоциацию с ним. «Имена персонажей в народных произведениях – мощное экспрессивное и информативное средство, передающее значительный объем имплицитной информации, так как отражает или конструирует не только личные имена, но и все компоненты ономастического пространства произведения» [5, с. 107].

В легенде о Белой змейке рассказывается о запретной любви человека и демона. Имя главной героини Бай Сучжэнь (白素贞) включает признак внешности героини, а именно – первый иероглиф 白 – bái в значении ‘белый’ говорит нам о том, что змейка белого цвета. Несмотря на то, что в китайской культуре белый цвет считается цветом смерти, персонаж представлен в положительной роли. Следует отметить, что имя персонажа принимало различные формы, ее называли 白娘子 ‘Белая леди’, 白珍娘 ‘леди Байчжэнь’, 白云仙姑 ‘святая девушка Байюнь’, 白蛇娘娘 ‘богиня Белая змейка’, и 白秀英 ‘Бай Сюин’. Данные антропонимы использовались разными авторами по разным причинам, в связи с чем сложно проследить этимологию имени персонажа.

Китайская пословица гласит: 上有天堂，下有苏杭 (shàng yǒu tiāntáng, xià yǒu sū háng) – ‘На небе – рай, на земле – Сучжоу и Ханчжоу’. С этих слов начинается легенда о Белой змейке, змее-оборотне Бай Сучжэнь. История началась около трех тысяч лет назад, когда пастушок играл в густой роще и увидел, что охотник схватил белоснежную змею и хотел ее убить. Пастух решил пожалеть змею, обменял ее на ягненка и отпустил. Спустя тысячи лет змея приобрела человеческий облик, овладела колдовской силой и пришла в мир людей, чтобы отблагодарить переродившегося пастуха, которого в этой жизни звали Сюй Сянь (许仙). Дождливым и туманным апрельским днем Сюй Сянь увидел прекрасную девушку в белой одежде, которая стояла с бумажным зонтиком на мосту через озеро Сиху в Ханчжоу. Юноша был восхищен ее красотой, и вскоре они поженились. Благодаря целительному искусству Белой змеи супруги открыли свою аптеку, где волшебные травы, приготовленные Бай Сучжэнь, помогали людям бороться с болезнями. Это привлекло внимание монаха Фахая, который рассказал Сюй Сяню, что его жена – змея-оборотень, возраст которой насчитывает тысячи лет. Чтобы Сюй Сянь поверил этим словам, монах предложил в день Праздника драконьих лодок Дуаньуцзе (端午节) угостить жену вином с реальгаром и посмотреть, что с ней станет. Сделав так, как сказал монах, Сюй Сян с ужасом обнаружил, что его жена – оборотень, и потерял сознание. Чтобы привести своего мужа в чувства, Белой змее пришлось украсть волшебную траву Сяньцао (仙草) с горы Эмэйшань (峨眉山). Объяснив Сюй Сяню, что она пришла в этот мир из благодарности за ее спасение, супруги продолжили жить вместе. Однако Фай Хай был полон решимости разрушить союз оборотня и человека, он обманом заманил Сюй Сяня в храм Цзиньшань и запер его там. Белая змейка отправилась вызволять своего мужа, но Фа Хай препятствовал ей, устроив состязание в магической силе перед храмом. Бай Сучжэнь нападала при помощи воды, а Фахай защищался глинобитной стеной. Поток воды был глубиной в один чи, а стена – высотой в один чжан (1 чжан = 10 чи). Вода продолжала прибывать и в конце концов разрушила храм Цзиньшань, весь город Ханчжоу скрылся под водой. Так произошло знаменитое затопление храма Цзиньшань. Узнав о случившемся, Небесный владыка заточил Белую змейку в пагоду Лэйфэн.

Существует множество версий данной легенды, согласно одной из них, после заточения Бай Сучжэнь в пагоду Лэйфэн сын Белой змейки и Сюй Сяня помог своей матери выйти из заточения, по другой версии – Бай Сучжэнь была навеки погребена в пагоде Лэйфэн. Кроме того, существует версия, согласно которой Бай Сучжэнь в битве с Фахаем помогала зеленая змейка по имени Сяо Цин (小青). Разница в деталях сюжетной линии не меняет главного смысла истории –

любить могут не только люди, но и оборотни, а их союз способен преодолеть любые преграды.

Как говорил древнегреческий поэт-баснописец Эзоп, «благодарность – признак благородства души». Анализируя образ Бай Сучжэнь, хочется отметить благородство, присущее девушке. Ее спасение молодым юношей оставило сильный отпечаток в ее душе, и она решила его отблагодарить. Подвергаясь нападкам со стороны Фахая, всячески пытающегося расторгнуть запрещенный союз человека и оборотня, Бай Сучжэнь не отступает от своего пути преданности и верности своему возлюбленному и стойко выдерживает все испытания. Следует отметить, что легенда имеет ещё одно название – «Белая змейка благодарит за добро». Следовательно, концепт образа содержит *преданность, стойкость, решительность* и *благородство*.

Помимо формирования смысла образа за счет антропонимического материала и функционирования в тексте, еще одним смыслообразующим элементом выступают мультимодальные черты образа. Такие черты наиболее ясно выражаются в описании образа при помощи средств мультимедиа (изображения, звуков), путем экспрессивных характеристик (жестами, позой, выражениями лица и просодией), а также посредством мультимодальных метафор.

Тенденция обращения к фольклорным героям в рамках современного дискурса набирает все большую популярность. К социальным и культурно-историческим предпосылкам подобного трансдискурсивного перехода можно отнести стремление встать на путь развития культуры и ее особенностей, исходя из запросов современного общества, живущего в мультимодальной языковой среде. К особенностям такого рода взаимодействия людей и переработанного текста относится культурное и ментальное единство, позволяющее понимать текст на экстралингвистическом уровне, когда «коммуниканты опираются на социокультурные, исторические, научно-образовательные и интеллектуальные факторы, не всегда представленные в текстовом формате, но ощущаемые в процессе текстопорождения» [6, с. 550].

«Во вторичном тексте изменение нацелено не только на слово, но и на систему образов и художественный мир в целом» [7, с. 159]. Изменениям могут быть подвержены языковые и концептуальные особенности, что может проявляться как в незначительном различии базовых признаков, так и в их полной противоположности. Тем не менее замена одного или нескольких признаков не всегда приводит к изменению концептуального ядра. Сокращение как одна из форм проявления вторичности может способствовать либо полной утрате признаков концепта, либо привести к его последующему развитию. Расширяясь до возможного предела, концепт содержит ядро, периферию и концептуальную доминанту. «Помимо традиционного для концептологии разделения на ядро, ближнюю и дальнюю периферию стало возможным говорить о **концептуальной доминанте** (выделено автором) и предложить ввести данное понятие применительно к изучению концептов, обладающих разнородным, многоуровневым содержанием, а также часто представленных в художественных произведениях» [7, с. 301]. Пространство, предоставляемое современными технологиями, а также динамическая и интерактивная природа языка и его чувствительность к контексту способствуют расширению возможностей для развития содержания концепта и активизируют процессы, связанные с его функционированием в иной дискурсивной среде.

В качестве примеров для анализа образа в адаптированном произведении о Белой змее были отобраны два наиболее известных современных мультфильма: 《水满**金**山》(«Наводнение в храме Цзиньшань»), выпущенным в 2012 году в Китае; 《白蛇：缘**起**》(«Белая змея: начало»), выпущенным в 2019 году в Китае совместно с американской киноиндустрией, и его продолжение 《白蛇**2**：青蛇劫起》(«Белая змея 2: Скорбь зеленой змеи»), выпущенное в 2021 году.

Первый мультфильм состоит из 52 серий и включает в себя такие основные сюжетные линии, как праздник драконьих лодок, кража волшебной травы с горы Куньлуньшань и наводнение в Цзиньшане. Именно сюжетная кульминация – наводнение в храме Цзиньшань – послужила названием для данной анимационной мультипликации.

Помимо основных персонажей легенды Бай Сучжэнь, Сяоцин, Фахая и Сюй Сяня, в мультфильме представлены новые действующие лица: антагонист водяная змея с лягушачьим лицом (哇面水蛇), Бодхисаттва Гуаньинь (观**音**菩萨) и царь драконов и повелитель вод Лун Ван (龙**王**). Добавление нового антагониста сделано с целью наполнения сюжета противоречиями бинарных оппозиций, когда сталкиваются любовь и ненависть, добро и зло, справедливость и пристрастность, то есть то, что соответствует образу мышления большинству молодых людей, воспринимающих все в черно-белых тонах, а значит, входящих в число целевой аудитории.

Другой отличительной особенностью сюжета мультфильма от фабулы легенды служит смещение главной роли с Байсучжэнь на Сяоцин, что также способствует развитию сюжета в несколько иной парадигме, где описывается ее путь взросления от безрассудной импульсивности к сдержанной мудрости и пониманию того, что такое настоящая любовь. Именно этот персонаж вобрал в себя множество человеческих качеств, которые делают его близким к сердцу каждого.

Образ Белой змеи в мультфильме значительно не поменялся, Бай Сучжэнь все так же добра и прекрасна, однако иногда она прибегает к злоупотреблению своими способностями в корыстных целях, например, затуманив рассудок продавца, желавшего получить деньги за зонт, приобретенный Бай Сучжэнь. Такое незначительное изменение ведет к смещению периферийных зон концепта, которые заменяются на *корысть* и *злоупотребление волшебной силой*. По сюжету Белая змейка по-прежнему стремится отплатить добром юноше, спасшего ей жизнь, следовательно, ядерный концепт *благородство* сохранен.

Далее история развивается согласно повествованию в легенде, однако героям приходится бороться с общим врагом змеей-жабой. Кульминацией в мультфильме является сцена у храма Цзиньшань, в который змея-жаба обманом заманила Сюй Сяня. Белая змейка в сопровождении Сяо Цин отправилась в храм спасти Сюй Сяня, но история заканчивается трагичнее, чем в легенде, – чтобы спасти других, Белой змейке пришлось пожертвовать своей жизнью.

Другой анимационный фильм, снятый в 2019 году, также подвергся определенным адаптациям. По мнению критиков, в данной картине отлично воплощаются черты китайской культуры: живопись тушью, катание на лодках, пейзаж, пагода, зонтик, шпилька для волос, лацкан и манера движения персонажей – все это представлено в китайском стиле. Подобное «китайское» мультимодальное представление позволяет оценить данную картину как преимущественно культурное произведение Китая, однако, по мнению одного из российских обозревателей, «мультфильм явно заразился “диснеевостью” с обязательным комичным животным-компаньоном и карикатурными злодеями» [8], что объясняется выходом картины совместно с американской кинокомпанией. Яркие спецэффекты и весьма симпатичное оформление персонажей способствует погружению в эстетический мир легенды. К положительным особенностям мультимодальности здесь можно отнести возможность всеобъемлющего восприятия образа – от его внешних черт до внутренних характеристик. Следует отметить, что мультимодальное описание китайской истории дополнено музыкальным сопровождением в классическом китайском стиле. Во время просмотра зрители могут услышать звучание таких китайских музыкальных инструментов, как бамбуковая флейта, гучжэн и барабан тангу.

Сюжет картины далек от повествования в легенде, в его основе лежит история спасения Бай Сучжэнь Сюй Сянем. Несмотря на то что в мультфильме показана жертвенность возлюбленных, кинозрители расходятся во мнениях, принимая любовную историю Бай Сучжэнь и Сюй Сяна за «поверхностное и не самое убедительное развитие отношений» [8]. Кроме того, некоторые расценивают мультфильм как «не совсем детскую драму, в которой найдётся место и жестокости, и даже любовной сцене» [8]. Жестокость главным образом присуща Белой змее, что является новым признаком, входящим в концепт образа. Будучи на перепутье, главная героиня овладевает огромной силой, убивает людей воинов и уничтожает город Юньчжоу. Данный концепт усиливается мультимодальностью за счет представления Бай Сучжэнь в образе огромного питона.

История продолжается во второй части «Белая змея 2: Скорбь зеленой змеи». Зрители также склонны считать данную адаптацию лишь отдаленным подобием классического сюжета. История начинается с конца легенды: Белую змею, не сумевшую затопить храм Цзиньшань и победить Фахая, заточают в пагоде Лэйфэн, а Сяо Цин телепортируется в город под названием Асура, который служит неким местом очищения и взросления героини. Город Асура предстает перед зрителями в виде мегаполиса с небоскребами, машинами, огнестрельным оружием и жителями монстрами, вступающими в противоборство друг с другом. Объединение древности с современностью выражено не только визуально, но и вербально. Например, наряду с использованием сленговых слов (你这车技可真够烂的 ‘а водишь ты крайне паршиво’, 来吧 ‘заходь’), герои прибегают к крылатым выражениям на классическом письменном языке вэньянь (一山不容二虎 ‘двум тиграм не ужиться на горе’, 二虎相争 必有一伤 ‘в битве двух тигров один из них умрет’, 伤的未必是我 ‘вряд ли это буду я’).

Несмотря на смещение главной роли с Бай Сучжэнь на Сяо Цин, именно благодаря Белой змейке происходит становление Сяо Цин, Бай Сучжэнь всегда рядом, направляет, помогая, но главная ее задача – подбирать осколки и снова ставить Сяо Цин на ноги. Следовательно, ядерный концепт Белой змеи *благородство* выражен в данном мультфильме посредством помощи Сяо Цин и ее спасению. Кроме того, мультимодальность дополняет концепт образа за счет представления Белой змеи в ином обличии. В конце истории «Белая змея 2» мы узнаем, что Бай Сучжэнь выбирается из Лэйфэн и после очередной реинкарнации попадает в Асуру в мужском обличии, чтобы спасти Сяо Цин, пожертвовав своей жизнью. Будучи в ином обличии, Бай Сучжэнь по-прежнему отличается благородством и смелостью, а отношения когда-то близких сестер метафорически заменяются образом влюбленных, так как по сюжету Сяо Цин долгое время не знает, что Бай Сучжэнь переродилась в мужчину. Возможно, именно так Сяо Цин понимает истинную силу любви.

Концепт Белой змеи расширяется, новый концепт, выявленный в ходе анализа, – жертвенность, причем не та, из-за которой Бай Сучжэнь готова сразиться с Фахаем за своего любимого (согласно оригиналу легенды), а более выраженная, благодаря которой Белая змейка готова пожертвовать своей жизнью ради спасения родного ей человека, будь то Сюй Сянь или Сяо Цин.

Таким образом, мультимодальность, воплощенная в мультфильмах о Белой змее, может быть представлена как объединение в едином произведении нескольких смысловых составляющих как на языковом, так и неязыковом уровнях. Это проявляется в визуальном наполнении, музыкальном сопровождении и вербальном выражении, а также метафорически. В концепте образа Белой

змейки сохранен ядерный признак *благородство* и добавлена концептуальная доминанта *жертвенность*. К периферийным признакам можно отнести как присущие древнему образу концепты *преданность* и *решительность*, так и новые признаки – *злоупотребление волшебной силой* и *жестокость*.

Результат анализа фольклорного образа показывает, что его концептуальное ядро остается неизменным, однако объем понятия получает новое развитие, поскольку новые признаки, «связывая новый опыт со старым, начинают собственную жизнь в новых парадигмах знания» [9, с. 85]. Таким образом, в картине мира представителя китайской нации может происходить наложение новых элементов на старые, что размывает четкие очертания образа, прочно хранившиеся в сознании с древних времен.

Исходя из вышеизложенного анализа, автор приходит к выводу, что, несмотря на значительную адаптацию каждой из кинокартин, мультфильм китайского производства более близок к оригиналу. Тем не менее в двух произведениях стремление приблизиться к вкусу зрителя послужило смещением главного героя с Бай Сучжэнь на отличающуюся более своенравным характером Сяо Цин.

Библиографический список

1. Манерко Л.А., Папонова В.В. Содержание концепта сказочного героя в русском и англоязычном фольклоре. *Материалы научной конференции*. Москва: МГЛУ, 2003: 38–48.
2. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: МАКС Пресс, 2004.
3. Фуко М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности*. Перевод С. Табачниковой. Москва: Касталь, 1996.
4. Ирисханова О.К. Семиотика плаката в социокогнитивном освещении: лейбористы, капиталисты и углеродные следы. *Актуальные проблемы современного языкознания*. Москва: МАКС Пресс, 2012: 313–333.
5. Манерко Л.А., Проконичев Г.И., Устинова Д.В. *Мир англо-шотландской баллады как отражение языка, культуры и перевода:* учебное пособие для студентов филологических и переводческих специальностей вузов. Москва: Р. Валент, 2022.
6. Манерко Л.А. Тенденции визуализации концептуально-смыслового пространства в англоязычном академическом дискурсе. *Материалы XII Международного конгресса по когнитивной лингвистике*. Москва: ФЛИНТА, 2024: 549–553.
7. Шарапкова А.А. *Эволюция мифа о короле Артуре и особенности его языковой репрезентации в англоязычном культурно-историческом пространстве (XV–XXI вв.)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.
8. *Дзен. Непопулярный контент. О мультфильме «Белая Змея»*. Available at: https://dzen.ru/a/YKwJwucWmgiBPlB4
9. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва, 1991: 85–91.

References

1. Manerko L.A., Paponova V.V. Soderzhanie koncepta skazochnogo geroya v russkom i angloyazychnom fol'klore. *Materialy nauchnoj konferencii*. Moskva: MGLU, 2003: 38-48.
2. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva: MAKS Press, 2004.
3. Fuko M. *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti.* Perevod S. Tabachnikovoj. Moskva: Kastal', 1996.
4. Irishanova O.K. Semiotika plakata v sociokognitivnom osveschenii: lejboristy, kapitalisty i uglerodnye sledy. *Aktual'nye problemy sovremennogo yazykoznaniya*. Moskva: MAKS Press, 2012: 313-333.
5. Manerko L.A., Prokonichev G.I., Ustinova D.V. *Mir anglo-shotlandskoj ballady kak otrazhenie yazyka, kul'tury i perevoda:* uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih i perevodcheskih special'nostej vuzov. Moskva: R. Valent, 2022.
6. Manerko L.A. Tendencii vizualizacii konceptual'no-smyslovogo prostranstva v angloyazychnom akademicheskom diskurse. *Materialy XII Mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoj lingvistike*. Moskva: FLINTA, 2024: 549-553.
7. Sharapkova A.A. *`Evolyuciya mifa o korole Arture i osobennosti ego yazykovoj reprezentacii v angloyazychnom kul'turno-istoricheskom prostranstve (XV-XXI vv.)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
8. *Dzen. Nepopulyarnyj kontent. O mul'tfil'me «Belaya Zmeya»*. Available at: https://dzen.ru/a/YKwJwucWmgiBPlB4
9. Kubryakova E.S. Ob odnom fragmente konceptual'nogo analiza slova pamyat'. *Logicheskij analiz yazyka. Kul'turnye koncepty*. Moskva, 1991: 85-91.

Статья поступила в редакцию 30.05.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-424-427

***Olizko N.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of English Department, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: olizko@yandex.ru*
***Finogeeva A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: anna.eng.1811@gmail.com*

MODERN MEDIA STRATEGIES AIMED AT ATTRACTING FOREIGN STUDENTS TO UNIVERSITIES. The key aim of universities nowadays is attracting future enrollee, a special attention is paid to foreign citizens. Each year the leading universities of our country are searching for effective means of attracting future students with the help of social media platforms. The analysis of major media strategies, used by higher education institutions (MGIMO and SPbU) in the social network Vkontakte and aimed at creating a positive image and maintaining the reputation of a university, is carried out in the article. The most frequently used strategies are the media strategy of rapprochement, informative media strategy, the strategy of creating a positive image of a university. Competent implementation of media strategies is a key means influencing the choices of foreign enrollee and creating the competitive brand of a university.

Key words: **university media discourse, functions of university media discourse, media strategy, intention, influence.**

The research is supported by the Fund for Advanced Scientific Research of Chelyabinsk State University 2024.

***Н.С. Олизько**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. английского языка, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: olizko@yandex.ru*
***А.А. Финогеева**, канд. филол. наук, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: anna.eng.1811@gmail.com*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕДИАСТРАТЕГИИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

Приоритетной задачей высших учебных заведений является привлечение будущих абитуриентов, особое внимание уделяется иностранным гражданам. Ежегодно ведущие вузы страны ищут способы эффективного привлечения будущих студентов с помощью современных медиаплатформ. В статье проводится анализ основных медиастратегий, использующихся ведущими высшими учебными заведениями страны (МГИМО и СПБГУ) в материалах, размещенных на официальных сайтах вузов и в социальной сети «ВКонтакте», для создания положительного имиджа и сохранения репутации высшего учебного заведения. К наиболее частотным стратегиям в рамках университетского дискурса относятся медиастратегия сближения, информативная медиастратегия, медиастратегия создания позитивного имиджа вуза. Грамотное использование медиастратегий является ключевым инструментом, влияющим на выбор иностранных абитуриентов и формирующим в их среде конкурентоспособный бренд вуза.

Ключевые слова: **университетский медиадискурс, функции университетского дисткурса, медиастратегия, интенция, воздействие**

Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2024 г.

XXI век – век цифровых технологий, сетевых платформ и искусственного интеллекта. М. Кастельс, используя понятие «сетевое общество», отмечает, что «развитие современных информационно-коммуникационных технологий ведет к изменению общественных отношений. Он полагает, что в современном мире сетевые принципы общественного устройства постепенно вытесняют иерархические» [1, с. 43]. Масштабными темпами происходит цифровизация всех сфер высшего образования, позволяющая беспрепятственно в единой виртуальной среде взаимодействовать абитуриентам, студентам, родителям с администрацией и профессорско-преподавательским составом университета. Высшие учебные заведения создают сайты и аккаунты на медиаплатформах для успешной реализации приёмных кампаний, поддержания интереса среди абитуриентов и студентов к деятельности заведения. Медийные платформы стирают границы

между отдельными странами и социумами, позволяя их представителям беспрепятственно взаимодействовать и обмениваться опытом и знаниями.

В статье исследуются способы привлечения иностранных студентов для обучения в российских вузах на материале официальных сайтов и публичных страниц «ВКонтакте» ведущих университетов страны – МГИМО и СПбГУ за 2023–2024 гг. Актуальность исследования тесно связана с непростой геополитической обстановкой и попытками сохранить единство мирового студенческого сообщества, создавая возможности для иностранных студентов получать образование в ведущих российских вузах, а для русскоязычных студентов – принимать участие в программах студенческого обмена и программах студенческой мобильности за рубежом. Более того, опираясь на опыт ведущих учебных заведений страны в изучении лингвистического обеспечения университетского дискурса, авторы предлагают медиастратегии привлечения иностранных студентов для обучения в Челябинском государственном университете.

Цель – использовать изученный материал в процессе разработки и планирования стратегий привлечения иностранных студентов в Челябинский государственный университет. Объектом исследования в статье выступает массмедийный университетский дискурс. Задачами исследования являются структурно-прагматический анализ официальных страниц соцсети «ВКонтакте» и сайтов МГИМО и СПбГУ в 2023–2024 гг.; рассмотрение существующих способов и методов привлечения студентов в российские вузы.

В современном мире, где границы между странами становятся всё более условными, а культурный обмен набирает обороты, российские высшие учебные заведения сталкиваются с необходимостью разработки эффективных медиастратегий для привлечения иностранных студентов. Проблематика привлечения внимания потенциальных студентов из различных уголков мира заставляет академические круги искать новые подходы и инструменты коммуникации. В этом контексте значимость медиадискурса возрастает, поскольку он служит не только информационным, но и образовательным, а также культурным мостом, способствующим формированию привлекательного образа российского высшего образования.

Анализируя современные медиастратегии, следует учитывать многоаспектность и динамичность медиапространства, где ключевую роль играют социальные сети, блоги, онлайн-платформы и даже мессенджеры. Особое внимание в этом процессе уделяется контенту, который должен быть не только информативным, но и эмоционально насыщенным, чтобы вызвать живой отклик у потенциальных студентов. Важность стратегического планирования и интеграции всех доступных медиаресурсов в единую систему коммуникаций не подлежит сомнению для достижения главной цели – повышения интереса и привлечения иностранных студентов в российские вузы.

Новизна исследования определяется вызовами времени к построению новых международных отношений, обмену опытом в современных реалиях, а также поиском совершенно иных способов работы высших учебных заведений в вопросах привлечения иностранных граждан к обучению в российских вузах. В работе изучаются недостаточно исследованные на сегодняшний день современные медиастратегии привлечения иностранных студентов в вузы нашей страны. На основе рассмотренного материала предпринимаются попытки создать медиастратегии для привлечения иностранных студентов в Челябинский государственный университет.

Привлечение иностранных студентов на протяжении многих лет остаётся приоритетной задачей для российских высших учебных заведений. Построение эффективной медиастратегии, направленной на укрепление привлекательности бренда вуза на международной арене, требует глубокого понимания динамики медиадискурса. Исторически сложившиеся подходы к привлечению иностранных студентов эволюционировали от простых брошюр и устных рекомендаций до сложных медиаинструментов, включая цифровые платформы и социальные сети. В эпоху без Интернета основным каналом коммуникации были печатные издания и личные визиты представителей вузов на международные образовательные ярмарки. Тем не менее с развитием цифровых технологий и глобализацией информационных пространств картина кардинально изменилась. Медиастратегии стали включать в себя создание многоязычных веб-сайтов, активное использование социальных сетей для взаимодействия с потенциальными студентами и разработку онлайн-курсов для демонстрации учебных возможностей. Понятие медиастратегия «входит в комплекс рекламной стратегии и является одной из важнейших составляющих коммуникационной стратегии рекламной кампании» [2, с. 9]. Термин «медиастратегия» тесно связан с термином «медиапланирование», который был введен американским журналистом и рекламистом Р. Бартоном в середине 60-х годов в США. Существенный вклад в исследование медиапланирования внесли работы Т.Г. Габисония [3], Е.Р. Григоренко, О.М. Калиевой [4], Д.А. Панфиловой [5], Г.А. Шматова, посвященные изучению комплекса маркетинга.

Привлечение иностранных студентов в контексте глобализации образовательных процессов становится ключевым аспектом стратегического развития ведущих российских высших учебных заведений. В этой связи бренд вуза выступает не просто как инструмент маркетинговой политики, но и как комплексная медиастратегия, ориентированная на формирование устойчивого имиджа и повышение конкурентоспособности на международном образовательном рынке. Медиастратегии, в рамках которых используются цифровые технологии, социальные сети, мультимедийные платформы не только способствуют укреплению бренда вуза, но и создают условия для формирования кросс-культурного диалога, повышая интерес иностранных студентов к получению образования в России. Важным аспектом является разработка контента, отражающего уникальность учебного заведения, его научно-исследовательскую базу, методические новшества, культурную и историческую составляющую образовательного процесса. Медиастратегии должны быть направлены на демонстрацию комплексного подхода к обучению, акцентируя внимание на индивидуальном подходе к каждому студенту и возможности развивать международное научное сотрудничество. Привлекательность российского высшего образования для иностранных студентов усиливается за счет эффективного использования медийных инструментов для создания положительного имиджа России как страны с богатыми культурными и образовательными традициями, открытой для международного сотрудничества и межкультурного общения. Таким образом, развитие медиастратегий является не только выражением стратегической цели привлечения иностранных студентов, но и способом формирования образа России как важного игрока на мировом образовательном рынке.

Осмысление практической ценности современных медиастратегий позволяет выявить ряд ключевых аспектов, значительно повышающих эффективность привлечения иностранных студентов. Во-первых, акцентируется важность коммуникационного взаимодействия через многоязычные платформы, включающие как традиционные, так и цифровые медиаресурсы. Это позволяет не только максимально расширять географию потенциальной аудитории, но и налаживать диалог с абитуриентами на основе учета культурных и лингвистических особенностей.

Во-вторых, необходимо подчеркнуть значение создания качественного контента, который может стать главным «магнитом» для иностранных студентов. Интересные и содержательные материалы о жизни и обучении в вузе, успешных выпускниках, уникальных образовательных программах и научных проектах способствуют повышению привлекательности вуза и укреплению его позиций как ведущего центра образования и науки.

В-третьих, активное применение социальных медиа и цифровых коммуникационных каналов для взаимодействия с аудиторией является неотъемлемой частью современных медиастратегий. Это позволяет вузам быть ближе к своей целевой аудитории, эффективно решать вопросы информационной поддержки и консультирования, а также налаживать обратную связь, которая имеет существенное значение для адаптации стратегий под актуальные запросы и интересы потенциальных студентов.

Таким образом, практическая ценность медиастратегий в контексте привлечения иностранных студентов несомненна. Она заключается в формировании устойчивого и привлекательного имиджа вуза на международном образовательном пространстве, что в конечном итоге способствует повышению его конкурентоспособности и расширению образовательных горизонтов.

Методами исследования в статье стали:

– аналитический обзор и анализ научной литературы по теме исследования;

– описательно-аналитический метод (включающий в себя наблюдение, сопоставление, обобщение и интерпретацию выявленных фактов),

а также частнонаучные методы анализа:

– дискурсивный анализ и сопоставительный анализ;

– медиалингвистический анализ, «позволяющий выявить особенности взаимодействия вербального и невербального контента» [6, с. 88];

– прагмалингвистический анализ, «применяющийся для выявления коммуникативных намерений авторов медийных текстов и включающий в себя анализ прагматически маркированной лексики, которая служит инструментом для осуществления манипуляций» [7, с. 234].

Согласно С. Сараджи и М. Бейнхаму [8], дискурс следует понимать в качестве способа, которым язык оформляется и одновременно формирует социополитическую реальность. В рамках университетского медиадискурса под медиастратегией мы будем рассматривать набор коммуникативных приёмов и тактик, вербальных и невербальных средств общения, применяемых при написании постов, размещаемых на официальных страницах университетов. Современные социальные медиаплатформы – это открытые паблики, позволяющие увеличить информационную открытость и привлекательность университета, с возможностью отслеживать мгновенную обратную связь участников сообщества через поставленные лайки, написанные комментарии, сделанные репосты записей. В условиях развития рыночных отношений, ужесточения конкуренции выс-

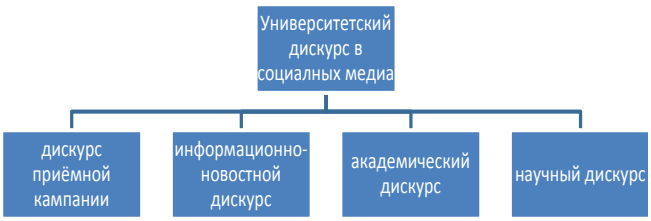


Рис. 1. Виды университетского дискурса в социальных медиа

шие учебные заведения стремятся создать яркие страницы в социальных сетях, главной задачей которых являются исследование рынка образовательных услуг и продвижение бренда образовательного учреждения и его образовательного продукта.

Проведя анализ страниц МГИМО и СПбГУ в социальной сети «ВКонтакте», можно прийти к заключению, что весь массмедийный университетский дискурс условно делиться на:

– дискурс приёмной кампании, реализующийся при наборе новых студентов и содержащий агитационные посты, перекликающиеся с информацией о факультетах университета;

– информационно-новостной дискурс, цель которого – предоставить сведения о текущих и предстоящих событиях в университете;

– академический дискурс, повествующий о программах обучения, студенческой мобильности, стажировках;

– научный дискурс, рассказывающий о конференциях, семинарах, форумах и достижениях в сфере науки.

Одни из самых значимых функций университетского медиадискурса – информативная и агитационная – реализуются при проведении приёмных кампаний для привлечения абитуриентов. Для облегчения поиска информации и обозначения и категоризации контента в социальных сетях каждый пост маркируется актуальными хештегами (#абитуриентам, #Приоритет2030).

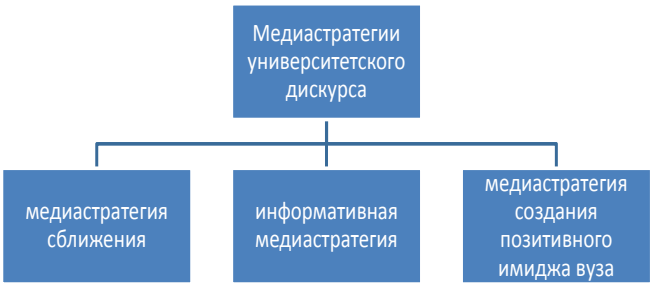


Рис 2. Ключевые стратегии университетского медиадискурса

Медиастратегия сближения направлена на установления дружеского контакта с будущими иностранными студентами, её основная цель – ускорить процессы адаптации и интеграции граждан из других государств в России.

В рамках проведённого лингвопрагматического анализа практического медиаматериала выявлены следующие особенности межкультурного общения:

1. Контактоустанавливающие интенции в виде лексики, включающей в себя приглашения (Будем с радостью ждать Вас! До встречи! 🌙), и терминов, способствующих установлению сотрудничества (двустороннее экономическое сотрудничество, двусторонние отношения).

2. Дублирование отдельных слов и фраз на родном языке абитуриентов с целью создания комфортной обстановки и лучшего понимания информации (اللقاء إلى! 🌙).

3. Активное упоминание партнерства учебного заведения с различными странами мира, свидетельствующее о глобальной интеграции и широком спектре международных кооперационных связей (Делегация ученых из Республики Корея в МГИМО, 🇲🇳🇰🇬 МИЭП МГИМО – участник заседания Делового совета Россия – ЮАР, В МГИМО прошла XXII российско-китайская конференция по международным вопросам МГИМО – Китайская академия международных проблем МИД КНР, 🇨🇺 МГИМО посетила кубинская делегация, 🇷🇺🇦🇿 Делегация Парламента Азербайджана в МГИМО).

Данные элементы не только обогащают контент медиаматериала, но и способствуют эффективной межкультурной коммуникации в разноязычной культурной среде, акцентируя важность интернационального партнерства и взаимопонимания.

Информативная медиастратегия

Основной целью данной стратегии является информирование будущих студентов о ключевых событиях и мероприятиях. Создание и поддержание информативного веб-сайта университета, где будущие студенты могут найти подробную информацию о факультетах, программах обучения, преподавателях, правилах поступления и другую полезную информацию. Использование социальных сетей для информирования о предстоящих событиях, новостях университета, достижениях студентов и преподавателей является самым частотным приёмом: *2 июня, в рамках XXIII Кубка ректора МГИМО по мини-футболу, приуроченного к 80-летию нашего университета, в МГИМО прошёл масштабный День национальной кухни, организованный Сообществом российских студентов и Советом землячеств МГИМО при поддержке Управления по воспитательной работе.*

Данная стратегия информирует об участии в международных образовательных выставках и конференциях, где университет может представить свои программы обучения и привлечь внимание будущих студентов: *В рамках программы ВФМ–2024 прошла сессия «Будущее глазами молодёжи: единство в многообразии», посвященная вопросам вовлечения молодежи разных стран в построение будущего, в котором цивилизационные различия становятся ресурсом равноправного диалога и реализации совместных проектов развития.*

⚡ 3 марта на площадке Всемирного фестиваля молодежи состоялась сессия «Образовательный туризм: уникальные возможности России для российских и зарубежных студентов».

Лингвопрагматический анализ данного примера позволяет выделить следующие особенности:

1. Функциональная направленность текста: информативная. Текст информирует о том, что МГИМО принимает участие в ВМФ–2024 и что данная сессия важна для молодёжи разных стран для реализации совместных проектов.

2. Коммуникативная цель: привлечь молодёжь к участию в равноправном диалоге.

3. Языковые средства: используются общеупотребительные слова и выражения, характерные для информативного стиля.

4. Прагматические аспекты: текст направлен на информирование аудитории о важном событии, связанном с СПбГУ, и на привлечение внимания к его экспертам.

5. Социальный контекст: текст адресован широкой аудитории, интересующейся возможностями развития современной российской и зарубежной молодёжи.

6. Эмоциональная окраска: текст не содержит эмоциональной окраски, он представлен в нейтральном тоне.

7. Тип дискурса: информативный, официальный.

Сотрудничество с другими университетами и организациями для обмена студентами и преподавателями, проведения совместных исследований и проектов описывается с помощью информативной медиастратегии: *На площадке Фестиваля делегация МГИМО также провела встречу с руководством Шанхайского университета иностранных языков (SISU). В ходе встречи обсуждался вопрос развития двухсторонних магистерских программ, а также план проведения летней школы для московских студентов в SISU. Ректор МГИМО А.В. Торкунов официально пригласил коллег из Китая посетить Университет.*

6 июня в рамках XXVII ПМЭФ ректор МГИМО А.В. Торкунов принял участие в стратегической сессии «Архитектура мирового порядка: взгляд из России». Сессия была посвящена системообразующим вопросам развития современного мира и магистральным тенденциям трансформации международных отношений.

Все эти компоненты направлены на информирование будущих студентов о ключевых событиях и датах мероприятий, а также на создание положительного образа университета и привлечение талантливых студентов.

Медиастратегия создания позитивного образа вуза

«В условиях глобализации и динамически развивающейся внешней среды имидж образовательной организации является средством управления ее конкурентоспособностью. Исследователи называют целенаправленное построение позитивного имиджа вуза одной из наиболее эффективных стратегий усиления положения вуза на рынке образовательных услуг» [9, с. 55].



Рис. 3. Пост от 07.06.2024 (СПбГУ)

Практически каждая публикация содержит оригинальные фотографии или видео высокого качества, отражающие содержание поста. Быстрый и комфортный переход по внутренним ссылкам, полезные хэштеги позволяет с легкостью найти нужную информацию иностранным абитуриентам.

💼 СПбГУ участвует в ПМЭФ! Наши ведущие эксперты выступают на круглых столах и дискуссиях, посвящённых ключевым вопросам глобальной экономики, а также здравоохранения, цифровизации, образования и науки: https://vk.cc/cxsmI2.

Лингвопрагматический анализ данного примера позволяет выделить следующие особенности:

1. Функциональная направленность текста: информативная. Текст информирует о том, что СПбГУ участвует в ПМЭФ и что его эксперты выступают на круглых столах и дискуссиях, посвящённых ключевым вопросам глобальной экономики, здравоохранения, цифровизации, образования и науки.
2. Коммуникативная цель: привлечь внимание к деятельности СПбГУ и его экспертов на ПМЭФ.
3. Языковые средства: используются общеупотребительные слова и выражения, характерные для информативного стиля.
4. Прагматические аспекты: текст направлен на информирование аудитории о важном событии, связанном с СПбГУ, и на привлечение внимания к его экспертам.
5. Социальный контекст: текст адресован широкой аудитории, интересующейся вопросами глобальной экономики, здравоохранения, цифровизации, образования и науки.
6. Эмоциональная окраска: текст не содержит эмоциональной окраски, он представлен в нейтральном тоне.
7. Тип дискурса: информативный, официальный.

Как показывает анализ, данный пример представляет собой информативный текст, направленный на информирование аудитории о деятельности СПбГУ на ПМЭФ и привлечение внимания к его экспертам.

В заключение стоит отметить, что в эпоху глобализации и информационных технологий привлечение иностранных студентов становится ключевой задачей для российских высших учебных заведений, стремящихся укрепить свой академический авторитет и увеличить присутствие на международном образовательном рынке. Эффективная медиастратегия, ориентированная на потребности и предпочтения зарубежной молодежи, выступает в этом контексте как важнейший инструмент, способствующий формированию привлекательного и конкурентоспособного бренда вуза.

Эффективное привлечение иностранных студентов в настоящий момент невозможно без интегрированного подхода, учитывающего специфику медиакультуры и коммуникативных предпочтений целевых аудиторий. Рассмотрение успешных примеров медиастратегий российских вузов позволяет выделить несколько ключевых аспектов: адаптация контента под различные культурные и языковые контексты, активное использование видеоматериалов для демонстрации учебного процесса и студенческой жизни, а также взаимодействие с выпускниками как с амбассадорами бренда вуза на международном уровне.

Библиографический список

1. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Перевод с английского под науч. ред. О.И. Шкаратана. Москва: ГУ ВШЭ, 2000.
2. Безпалов В.В., Лочан С.А., Иванов А.В., Федюнин Д.В., Шилина М.Г. Способы разработки медиастратегии учреждений высшего образования. *Фундаментальные исследования*. 2020; № 4: 7–14. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=42715
3. Габисония Т.Г., Севостьянова А.А. Особенности медиапланирования в условиях кризиса или санкций. *Вестник евразийской науки*. 2022; Т. 14, № 2. Available at: https://esj.today/PDF/53ECVN222.pdf
4. Калиева О.М., Карелин Н.В. Попытки совершенствования классической модели комплекса маркетинга. *Финансовая экономика*. 2019; № 10: 165–167.
5. Панфилова Д.А. Особенности комплекса маркетинга в концепции маркетинга инноваций. *Электронный научный журнал*. 2020; № 4: 114–118.
6. Олизько Н.С. Университетский массмедийный дискурс. *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах*. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022; Ч. 1: 87–89.
7. Формановская Н.И. *Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика*. Москва: ИКАР, 2007.
8. Sarangi S., Baynham M. Discursive Construction of Educational Identitites: Alternative Readings. *Language and Education*. 1996; Vol. 10, № 2-3: 77–81.
9. *Лингвокультура университета:* коллективная монография. Под редакцией С.А. Питиной. Челябинск, 2016.

References

1. Kastel's M. *Informacionnaya `epoha: `ekonomika, obschestvo i kul'tura*. Perevod s anglijskogo pod nauch. red. O.I. Shkaratana. Moskva: GU VSh`E, 2000.
2. Bezpalov V.V., Lochan S.A., Ivanov A.V., Fedyunin D.V., Shilina M.G. Sposoby razrabotki mediastrategii uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2020; № 4: 7-14. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=42715
3. Gabisoniya T.G., Sevost'yanova A.A. Osobennosti mediaplanirovaniya v usloviyah krizisa ili sankcij. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2022; T. 14, № 2. Available at: https://esj.today/PDF/53ECVN222.pdf
4. Kalieva O.M., Karelin N.V. Popytki sovershenstvovaniya klassicheskoj modeli kompleksa marketinga. *Finansovaya `ekonomika*. 2019; № 10: 165-167.
5. Panfilova D.A. Osobennosti kompleksa marketinga v koncepcii marketinga innovacij. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2020; № 4: 114-118.
6. Oliz'ko N.S. Universitetskij massmedijnyj diskurs. *Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektah*. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2022; Ch. 1: 87-89.
7. Formanovskaya N.I. *Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika*. Moskva: IKAR, 2007.
8. Sarangi S., Baynham M. Discursive Construction of Educational Identitites: Alternative Readings. *Language and Education*. 1996; Vol. 10, № 2-3: 77-81.
9. *Lingvokul'tura universiteta:* kollektivnaya monografiya. Pod redakciej S.A. Pitinoj. Chelyabinsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.06.24

УДК 81´282.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-427-429

Pavlenko A.N., *senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: n19860804@rambler.ru*

ORGANIZATION OF A DIALECTOLOGICAL EXPEDITION TO COLLECT ETHNOCULTURAL LANGUAGE MATERIAL. The article analyzes preparation of a field expedition, the purpose of which is to collect ethnocultural linguistic material. The possibility of visiting places of compact residence to obtain more extensive language material is being considered. Carrying out this kind of field trip with pre-prepared material allows for a targeted sampling of vocabulary, recording specific grammatical phenomena or phonetic features of dialects. As practical material used during the expedition, the development of questionnaires used to work with speakers of the dialect in the German national region of the Altai Krai is presented. The data obtained as a result of this type of expedition constitutes important material for further dialectological research. Of particular value is the knowledge reflected in the language about the culture, ethnography and history of the speakers of the dialect, which is important for interdisciplinary research.

Key words: **German dialectology, expedition, linguistic culture, ethnography, German dialects in Russia**

А.Н. Павленко, *ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: n19860804@rambler.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ ПО СБОРУ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

В настоящей статье проводится анализ подготовки полевой экспедиции, целью которой является сбор этнокультурного языкового материала. Рассматривается научные подходы к организации диалектологической экспедиции в места компактного проживания диалектоносителей для получения более обширного языкового материала. Проведение подобного рода выездов с заранее подготовленным материалом позволяет проводить комплексный анализ диалектных текстов и целенаправленную выборку лексических, грамматических (синтаксических и морфологических) и фонетических явлений диалектов. В качестве практического материала используются рабочие материалы диалектологических экспедиций разных лет в немецкие села России. Полученные в результате проведения подобного рода экспедиции данные представляют собой важный материал для дальнейших диалектологических исследований. Особенную ценность представляют отраженные в языке знания о культуре, этнографии и истории носителей диалекта, что является важным для междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: **немецкая диалектология, экспедиция, лингвокультура, этнография, немецкие диалекты в России**

Диалект, как особая форма существования языка, представляет собой специфический пласт культуры, так как в нем отражаются особенности и характерные черты народа – носителя этого языка, в него включена информация о его традициях, обычаях и быте. Источниками языкового материала в диалектологии являются как уже имеющийся корпус, собранный исследователями в предыдущие годы и частично обобщенный, подвергаемый всестороннему анализу, так и получаемые в процессе проведения новой экспедиции полевые записи – результаты опросов, анкетирования, аудиозаписи и т. д. Таким образом, следует говорить об аналитическом и экспериментальном этапах диалектологической экспедиции. В настоящей статье рассмотрим обе части, особое внимание уделим подготовке и проведению непосредственно самостоятельных полевых практик [1].

Актуальность настоящего исследования, посвященного вопросу сбора материала в диалектологии, подтверждается тем, что могут быть предложены разные методы сбора информации, обращается внимание на отдельные пласты лексики и варианты их выборки, применяются различные способы записи и расшифровки, анализа и сопоставления полученного материала с различными историческими и региональными вариантами немецкого языка и т. д. В связи с этим целью данной статьи является научно-методологическое осмысление этапов организации экспедиции по сбору языкового диалектного материала, разработка методик по сбору диалектного материала, его обработке, научному анализу и обобщению. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: изучить опыт ученых-диалектологов в проведении данного рода экспедиций в области немецкой диалектологии в России, определить основные этапы и их составляющие в процессе подготовки экспедиции и предложить алгоритм работы исследователя на разных этапах с целью получения валидных и верифицируемых языковых данных. В процессе подготовки и проведения экспедиции будут использованы как общие, так и частные методы по сбору материала и работе с информантами, а именно – анкетирование и интервью, описание картинки, запись спонтанной речи, а также методы обработки материалов: транскрибирование, лингвистическое аннотирование текстов, сравнительно-сопоставительный анализ, стратификационный метод и метод формализации.

Решение поставленных задач и достижение цели могут послужить базой для дальнейших диалектологических исследований, также внесут вклад в формирование корпуса текстов островных диалектов и сохранение самобытных языковых диалектных явлений как лингвокультурного феномена, что станет подтверждением теоретической значимости работы. Практическая значимость работы состоит в разработке и обосновании необходимости комплексного подхода к организации экспедиции, выбора способа сбора материала, его научной обработки, анализа и обобщения, которые могут быть непосредственно применены при проведении экспедиции.

Научная новизна исследования заключается в последовательном рассмотрении этапов подготовки экспедиции, обоснованном планировании диалектологической экспедиции с учетом разных факторов, а также в выявлении современного состояния островных немецких диалектов, так как с 2000-х годов масштабных диалектологических экспедиций, которые охватывали бы разные группы диалектов и позволили бы сделать выводы о динамике развития отдельных подсистем диалекта, не проводилось. Это позволит выявить факторы, влияющие на характер взаимодействия диалекта и языка окружения (русский язык), определить степень сохранности и сопоставить процессы с развитием других немецких диалектов за пределами основного языкового ареала.

Диалектологические экспедиции в немецкие поселения имеют давние традиции, сбор и анализ диалектных данных проводились в 20-е годы XX века В.М. Жирмунским и его учениками, которых по праву можно считать основоположниками немецкой диалектологии в России [2]. В послевоенный период одним из выдающихся немецких диалектологов, этнографом А.П. Дульзоном на территории Сибири были проведены дальнейшие экспедиции, по результатам которых были представлены многочисленные научные работы, и для современных исследователей работы упомянутых ученых являются ориентиром, по которым можно в более поздних исследованиях сверять полученные данные.

Прежде всего стоит сказать, что местом проведения экспедиции и сбора материалов послужат немецкие поселения на территории Алтайского края. Связано это с тем, что именно здесь в 1991 году был образован Немецкий национальный район, который и по настоящее время служит местом компактного проживания российских немцев. На территории района расположились 16 населенных пунктов, жители которых говорят на разных немецких диалектах. Но и до момента образования административной единицы на территории края проводились исследования так называемых «островных» диалектов российских немцев, то есть обособленных форм диалектов немецкого языка, сформировавшихся в XX веке в условиях обособленного проживания немцев в России, высокого уровня сохранности их родного языка в окружении русского языка и культуры [3]. Начиная с 70-х годов, ведется работа по фиксации этого языкового материала, основу которой заложила группа ученых-исследователей омской диалектологической школы под руководством Г.Г. Едига, продолжаемая в дальнейшем его ученицей Л.И. Москалюк, основавшей и развившей с учениками научную школу «Островная немецкая диалектология» на базе Алтайского государственного педагогического университета. Одной из актуальных значимых работ, отражающих состояние островных немецких диалектов Алтайского края, может считаться разработанный на материалах экспедиций «Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае» [4]. Данный труд представляет собой систематическое сплошное обследование островных немецких говоров Алтайского края с выявлением географического распространения лексических и грамматических признаков. На данный момент в Алтайском крае это одно из самых масштабных исследований, охватившее представителей всех немецкоязычных населенных пунктов.

В 2020-х годах на территории Алтайского края проводились отдельные полевые исследования островных немецких диалектов, однако комплексного среза современного состояния не осуществлялось, и организация экспедиции на настоящий момент дает возможность отследить и выявить динамику возможных изменений и языковой ситуации среди носителей немецких диалектов.

Лексикографические исследования и проекты, независимо от территории их проведения, направлены, прежде всего, на сохранение языка российских немцев, их культуры, национальной картины мира. Так, лексика языкового островного диалекта является культурно значимым феноменом, который несет в себе пояснения бытового уклада народа, указание на традиции и обычаи. Лексика является источником данных для изучения лексико-семантической системы диалекта, семантических исторических процессов, в том числе в плане отражения этно- и лингвокультурной информации. В диалектных словарях фиксируются, в том числе, и исходные значения слов, которые со временем частично исчезли в других вариантах немецкого, но сохранились в немецких говорах в России, продолжают использоваться в быту и нести в себе культурную информацию.

При проведении исследования требуется определение аспектов, на которых будет сосредоточен основной фокус внимания. Так, при проведении комплексного исследования диалектов российских немцев можно выделить исторический, культурный, социолингвистический и собственно лингвистический аспекты. Под ними понимается изучение тех данных, которые отразят информацию о появлении немцев на Алтае, их расселении по данной территории, численности, возрасту и т. д., помогут найти отражение этнического сознания информантов и их культурное взаимодействие с русскоязычным окружением, также их лингвистическую биографию и уровень владения языком [5].

При определении круга информантов стоит отметить, что в качестве участников опроса ученые предлагают прежде всего обращать внимание на носителей диалекта, проживающих наиболее длительный промежуток времени на одной и той же территории, для исключения возможного внешнего влияния на языковой опыт опрашиваемых. Таковыми являются, прежде всего, жители старшего возрастного ценза, обладающие диалектной компетенцией, так как социолингвистические исследования показывают, что представители среднего возраста и молодое поколение не всегда владеют диалектом в должной мере или совсем не владеют им [6].

Одним из важнейших, на наш взгляд, выборов является определение так называемого «рабочего языка» анкеты, которым в данном конкретном случае могут служить русский и немецкий литературный языки. С одной стороны, русский язык является языком, в окружении которого сформировались исследуемые островные немецкие диалекты, с другой стороны, русский язык при рассмотрении некоторых языковых явлений как, например, артикли, составное прошедшее время, отделяемые приставки и др., не может оказать интерферирующего влияния, так как они отсутствуют в системе языка. Таким образом, предлагаем в качестве рабочего языка определить литературный немецкий язык, полагая, что респонденты владеют им в достаточной мере. Традиционной формой сбора полевых материалов является такая работа с информантами, как анкетирование, беседа, интервью, описание картинки и т. д.

В текущей полевой экспедиции литературный немецкий язык выступает в качестве основы, с которой (как и с другими немецкими диалектами предполагаемой исходной диалектной области) будет проводиться сопоставление полученных диалектных данных. При этом русский язык также может быть использован в процессе анкетирования для определения отдельных лексических единиц. Связано это с диалектной компетенцией, и, таким образом, не происходит «подсказывание» вариантов литературного немецкого.

Так как экспедиция нацелена на выявление этнокультурной информации, то основное внимание будет сфокусировано на специфической лексике, которая отражает быт и культуру российских немцев. Для анкетирования нами выбрана одна из тем «Праздники российских немцев», содержащая и отражающая специфическую, характерную для культуры российских немцев лексику, а именно – со-

Таблица 1

Как это называется/звучит на Вашем диалекте? (тема: «Свадьба»)

Русский язык	Диалект	Немецкий литературный язык
Жених		
Невеста		
Друг жениха		
Подруга невесты		
Свадебное платье		
Свадебный венок		
……		

ставлен вариант анкеты, содержащий обозначения участников свадьбы, традиций и предметов, относящихся к данному торжеству. Предлагается оформление анкеты в следующем виде (табл. 1):

Колонку с указанием названия на литературном языке также считаем возможным оставить свободной для ответа, чтобы выяснить уровень владения лексикой немецкого литературного языка. Продолжая тему свадьбы, можно предложить в качестве картинки для описания использовать семейный альбом и семейные фотографии, на основе которых будет составлен рассказ о свадьбе, традициях и обрядах, в результате которого будет сформирован текст-воспоминание.

Также в качестве стимула для построения ответа может быть предложена лубочная картина, то есть сюжет на знакомую тему, отличающийся простотой и доступностью образов. При постановке задачи «Опишите картинку, расскажите историю, которую Вы видите» будут отражаться как лексические и грамматические, так и стилистические особенности языка, проявится культурно-маркированная, специфическая картина мира информанта, его жизненный опыт, который можно объединить в общий культурный, языковой, исторический опыт народа [7].

Несомненным преимуществом интервьюирования возрастных носителей языка является их богатый жизненный опыт, который может быть зафиксирован посредством аудиозаписи, расшифрован и проанализирован. Так, Андреа Штрекенбах в своих работах подчеркивает потенциал, заложенный в таком «спонтанном разговоре», в результате которого производится фиксация той информации, которая не являлась целью опроса, но была также записана [8]. Здесь можно отметить тот факт, что в свободном разговоре, стимулируемом поставленными вопросами, может проявиться максимально творческое отражение языка – часть предложений звучат на диалекте, часть замещается русскоязычным вариантом, имеется и присутствие немецкой литературной формы. Это будет служить доказательством как языковой интерференции, так и сохранения языка-основы и образования уникального в языковом плане самобытного островного диалекта.

Вторым и основным этапом после проведения экспедиции является лингвистическая обработка собранных в процессе экспедиции данных. Подобная работа проводится в рамках научно-исследовательской лаборатории – лингвистическое аннотирование, транскрибирование, сравнительно-сопоставительный анализ и оценка полученных результатов – процесс, который при должного рода организации практической части сбора данных должен дать возможность подтверждения гипотез, поставленных в начале экспедиции, и послужить импульсом для построения новых.

Таким образом, в результате рассмотрения этапов подготовки и проведения диалектологической экспедиции основными были определены следующие: подготовительный этап, проведение экспедиции и лингвистическая обработка полученного материала. Предполагаемые этапы диалектологической экспедиции соответствуют принятым в этой научной области правилам и методикам, требуют, однако, несколько иного подхода к разработке анкет и опросников с учетом того, что немецкие диалекты в России являются языком другой группы, важно учитывать тип билингвизма носителей диалекта, их диалектную компетенцию. При выборе языка общения для решения конкретной задачи должны учитываться явления интерференции.

Применение при сборе материала указанных методик позволит определить актуальное состояние диалекта, выявить изменения при сравнении с ранее полученными данными, а также вычленить тот пласт лексики, в котором содержится этнокультурная информация. Комплексный поэтапный подход к сбору диалектологического материала позволит провести экспедицию на высоком научном уровне и получить обширный диалектологический материал.

Библиографический список

1. Александров О.А. Метатекстовые данные в полевом исследовании немецкой народно-разговорной речи Сибири. *В помощь исследователям истории, языка и культуры российских немцев*: материалы Международного научно-практического семинара. Красноярск, 2009: 3–14.
2. Найдич Л.Э., Светозарова Н.Д. Исследование лексического состава немецких островных диалектов России В.М. Жирмунским и его сотрудниками. *Magister Dixit.* Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2013; № 4 (12): 58–65.
3. Москалюк Л.И. *Современное состояние островных немецких диалектов*. Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2002.
4. Москалюк Л.И., Трубавина Н.В. *Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае*. Барнаул: АлтГПА, 2011; Ч. 2.
5. Байкова О.В. Методика оформления на письме звукового материала (на примере текстов звучащей хрестоматии «Язык российских немцев Кировской области»). *В помощь исследователям истории, языка и культуры российских немцев*: материалы Международного научно-практического семинара. Красноярск, 2009: 14–23.
6. Минор А.Я. *Региональные варианты немецкого языка*. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2016.
7. Baumgärtner E. Auf der Suche nach dem verloren gegangenen Wort für Frosch – In search of the lost term for frog: Authentizität Russlanddeutscher Dialekte zwischen versuchter Einsprachigkeit und verunsicherter Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. 2021; Vol. 88, № 1-2: 161–90. Available at: https://www.jstor.org/stable/48666141. Accessed 20 May 2024
8. Streckenbach A. Real- und Apparent-Time-Analysen: Theoretische Überlegungen und Beispiele aus den (spontansprachlichen) Daten des Sprachatlas von Mittelfranken. *Methodik moderner Dialektforschung. Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten am Beispiel des Oberdeutschen.* Hildesheim, 2019: 45–78

References

1. Aleksandrov O.A. Metatekstovye dannye v polevom issledovanii nemeckoj narodno-razgovornoj rechi Sibiri. *V pomosch' issledovatelyam istorii, yazyka i kul'tury rossijskih nemcev*: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara. Krasnoyarsk, 2009: 3-14.
2. Najdich L.`E., Svetozarova N.D. Issledovanie leksicheskogo sostava nemeckih ostrovnyh dialektov Rossii V.M. Zhirmunskim i ego sotrudnikami. *Magister Dixit.* Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri. 2013; № 4 (12): 58-65.
3. Moskalyuk L.I. *Sovremennoe sostoyanie ostrovnyh nemeckih dialektov*. Barnaul: Barnaul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2002.
4. Moskalyuk L.I., Trubavina N.V. *Lingvisticheskij atlas nemeckih dialektov na Altae*. Barnaul: AltGPA, 2011; Ch. 2.
5. Bajkova O.V. Metodika oformleniya na pis'me zvukovogo materiala (na primere tekstov zvuchaschej hrestomatii «Yazyk rossijskih nemcev Kirovskoj oblasti»). *V pomosch' issledovatelyam istorii, yazyka i kul'tury rossijskih nemcev*: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara. Krasnoyarsk, 2009: 14-23.
6. Minor A.Ya. *Regional'nye varianty nemeckogo yazyka*. Saratov: Izdatel'stvo "Saratovskij istochnik", 2016.
7. Baumgärtner E. Auf der Suche nach dem verloren gegangenen Wort für Frosch – In search of the lost term for frog: Authentizität Russlanddeutscher Dialekte zwischen versuchter Einsprachigkeit und verunsicherter Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. 2021; Vol. 88, № 1-2: 161-90. Available at: https://www.jstor.org/stable/48666141. Accessed 20 May 2024
8. Streckenbach A. Real- und Apparent-Time-Analysen: Theoretische Überlegungen und Beispiele aus den (spontansprachlichen) Daten des Sprachatlas von Mittelfranken. *Methodik moderner Dialektforschung. Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten am Beispiel des Oberdeutschen.* Hildesheim, 2019: 45-78

Статья поступила в редакцию 24.05.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-429-432

***Primak S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: svprimak@gmail.com*
***Sorokin V.V.**, MA student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pawnder@mail.ru*

NEW AFFIXES IN THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE INTERNET DISCOURSE. The article is devoted to the phenomenon of new affixal morphemes in the English-language Internet discourse. Internet discourse is considered by the authors as a wide communicative space of Internet users. Communication on the Internet is characterized by the use of a complex hybrid form of the English language, which is a mixture of elements of both natural language and other sign systems: mathematical symbols, emoticons, etc. A special marker of the language of representatives of different online communities is the use of new affixes that serve to form new words and word forms, allowing representatives of these communities to hide from third-party users or encrypt the issues they are discussing. In the work, the authors proposed the term "neoaffix" to define all recently appeared affixal morphemes that were not recorded in dictionaries, characterized the periods and sources of the appearance of new affixes, described their functions and semantic features.

Key words: **Internet discourse, Internet communication, Internet slang, affixal morphemes, new affixes, neo-affixes, affixation, neoaffixation**

***С.С. Примак,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: svprimak@gmail.com*
***В.В. Сорокин,** магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: pawnder@mail.ru*

НОВЫЕ АФФИКСЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Статья посвящена феномену новых аффиксальных морфем в англоязычном интернет-дискурсе. Интернет-дискурс рассматривается авторами как обширное коммуникативное пространство пользователей сети Интернет. Общение в сети Интернет характеризуется использованием сложной гибридной формы английского языка, представляющей собой смешение элементов как естественного языка, так и других знаковых систем: математических символов, эмотиконов и т. д. Особенным маркером языка представителей тех или иных сетевых сообществ выступает использование новых аффиксов, служащих образованию новых слов и словоформ, позволяющих представителям данных сообществ скрыться от сторонних пользователей или зашифровать обсуждаемую ими проблематику. В работе авторами был предложен термин «неоаффикс» для определения всех недавно появившихся, незафиксированных в словарях аффиксальных морфем, охарактеризованы периоды и источники появления новых аффиксов, описаны их функции и семантические особенности.

Ключевые слова: **интернет-дискурс, интернет-коммуникация, интернет-сленг, аффиксальные морфемы, новые аффиксы, неоаффиксы, аффиксация, неоаффиксация**

В настоящее время интернет-дискурс характеризуется особенной устно-письменной формой существования языка. С одной стороны, по мнению Е.Н. Галичкиной, можно заметить приближение письма к идеографическому (аббревиатуры, смайлики, эмотиконы, мемы, которые не всегда просто расшифровать), с другой – стремление к «звучащей» речи, наблюдаемое при сокращениях слов, использовании разговорного регистра и т. д. [1, с. 96]. Язык представителей различных сетевых сообществ и субкультур, как считает Л.С. Патрушева, представляет собой своеобразный коммуникативный код, под которым понимается использование особых лексических и стилистических средств, маркирующих представителей данных сообществ и понятных во многих случаях только им одним [2]. Распознавание и декодирование такой информации является проблематичным для сторонних посетителей данных интернет-форумов и социальных сетей, поскольку пользователь сталкивается с большим количеством новых слов, словоформ и значений.

Актуальность настоящего исследования определяется, с одной стороны, повышенным интересом исследователей к проблемам образования и функционирования новых языковых явлений в различных типах дискурса и, с другой стороны, недостаточной изученностью новых типов аффиксальных морфем, состоящих не только из буквенных сочетаний, но и из символов, заимствованных из других знаковых систем. Отсутствие отдельных исследований, посвященных этому явлению, несмотря на распространенность данных аффиксов в Интернете, также свидетельствует о необходимости обращения к данной проблеме.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем предпринимается попытка категоризации новых аффиксальных морфем, введен термин для их именования, разработана классификация, а также предложена их интерпретация.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в изучение коммуникативного пространства сети Интернет, в создание основы для будущих исследований особенностей нетрадиционного словообразования и аффиксации в Интернете, а также в разработку общей теории для исследования новых аффиксов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для совершенствования методики исследования феноменов, касающихся англоязычного интернет-дискурса. Отдельные теоретические положения и практический материал могут быть использованы при дальнейших исследованиях в области интернет-лингвистики, социолингвистики и лексикологии.

Объектом исследования выступают новые аффиксальные морфемы в англоязычном интернет-дискурсе, а предметом – особенности функционирования, использования и интерпретации данных аффиксов. Цель исследования предполагает выявление новых аффиксов, появившихся в англоязычном интернет-пространстве, и описание их семантических и функциональных характеристик. Достижение цели предполагает решение следующих задач: идентификация новых аффиксов, описание источников и периодов их появления, выявление словообразовательных, семантических и функциональных особенностей.

Словообразование является одним из важнейших и самых продуктивных способов пополнения словарного состава любого естественного языка. При этом актуальным является вопрос продуктивности тех или иных моделей и способов словообразования в различных языках. Проблемам словообразования в английском языке посвящены исследования П.М. Каращука (1977), О.Д. Мешкова (1984), И.В. Арнольд (1986), Е.В. Веселой (2009) и других авторов, в которых выделяются два основных способа образования слов в английском языке: словопроизводство (образование одного слова из другого), к которому относят аффиксацию, конверсию и словосложение, т. е. образование одного слова путем соединения двух слов. К второстепенным способам словообразования в английском языке относят сокращение, чередование, удвоение, перераспределение, обратное словообразование и стяжение [3; 4; 5].

На данный момент существует ряд российских и зарубежных исследований, посвященных аффиксации как одному из основных способов словопроизводства в английском языке. Так, в работе Ю.К. Волошина рассматривается аффиксация в общем американском сленге [6], С. Ивата изучал явление «сверхпрефиксации» [7], Е.С. Дьячкова исследовала английские полусуффиксы [8], а диссертация И.Н. Коноплевой посвящена исследованию аффиксации в английском лексическом субстандарте [9].

Традиционно аффиксация определяется как создание новых слов путем присоединения к основе тех или иных словообразовательных элементов – аффиксов и включает в себя префиксацию (приставочный способ словообразования) и суффиксацию (суффиксальный способ словообразования). Различные справочники и пособия по лексикологии английского языка содержат списки распространенных префиксов и суффиксов, которые легко распознаются, даже если сама лексема, созданная с их помощью, является неизвестной и воспринимается как неологизм. Однако динамично развивающаяся интернет-коммуникация, характеризуемая так называемой лингвокреативностью, т. е. творческим, социально и культурно обусловленным процессом появления новых и нетривиальных конструкций, обнаруживает и такие новообразования, которые не зафиксированы в словарях неологизмов, но и не выступают как окказиональные образования, поскольку входят в употребление представителями определенных интернет-сообществ. Они оказывают воздействие на реципиента своей структурой, содержанием, своеобразием знакового кодирования смысла, образным или когнитивным потенциалом [1, с. 96]. К подобным образованиям относятся недавно появившиеся в англоязычном интернет-пространстве аффиксальные морфемы.

Первым исследованием, посвященным новым аффиксам в целом, можно считать работу Майкла Доу «A corpus study of phonological factors in novel English blends», опубликованную в 2018 году [10]. В данной работе подвергается сомнению принадлежность “ussy-блендов”, полученных из сочетания какого-либо исходного первого слова и слова pussy, к блендам из-за несоответствия, а иногда и противоположности параметров блендов в предыдущих исследованиях. Вместо этого предлагается говорить о так называемых «скрытых» аффиксах (secreted affixes) – частях блендов, в дальнейшем ставших самостоятельными аффиксами [11]. Однако отнесение всех новых аффиксов к скрытым аффиксам становится, на наш взгляд, невозможным по следующим причинам:

1. Блендинг не является обязательным для образования новых аффиксов. Так, ранние новые аффиксы (например, *-'d, -&, -z*) не являются результатом блендинга, но используются в создании определенных слов.
2. Скрытые аффиксы часто образуются путем усечения начала или конца какого-либо слова, чего не наблюдается в некоторых новых аффиксах, например, *edgelord* (от *-lord*), *newfrog* (от *-frog*) или *wagecuck* (от *-cuck*) образованы без усечения слов.
3. При образовании скрытых аффиксов происходит потеря части значения, а в случае с новыми аффиксами значение остается чаще всего единым (например, аффикс *-chan* в словах *Creepy-chan, Chin-chan* полностью сохраняет обозначение какого-либо лица женского пола).

Ввиду этого представляется необходимым введение более общего термина, использование которого дает возможность объединить различные типы новых аффиксов в интернет-дискурсе, позволяя их дальнейшую категоризацию и конкретизацию. В качестве такого понятия мы предлагаем термин «**неоаффикс**» (по аналогии с неологизмами) и понимаем под ним любую аффиксальную морфему, недавно появившуюся в языке, незафиксированную в словарях и вошедшую в употребление. Намеренно используя такое широкое определение, мы имеем возможность как собрать достаточно большое количество данных, так и использовать эти данные для дальнейшего определения и структурирования.

Всего в результате исследования англоязычного интернет-дискурса нами было обнаружено около 30 неоаффиксов, появление которых можно распределить по трём хронологическим периодам:

1. Leet-неоаффиксы: первые неоаффиксы, появившиеся в период раннего Интернета (1980-е гг., основные сети – форумы Usenet и BBS) – период появления *leetspeak,* стиля применения английского языка, отличающегося «символьным» написанием слов, а также большим акцентом на «хакерскую» (позже – «геймерскую») эстетику при использовании слов [12]. В большинстве своем неоаффиксы данного периода выполняют эстетическую роль, используясь с целью превращения обычных слов в соответствующие общему стилю leetspeak. Среди примеров – неоаффиксы *-0r, -z* или *-&*, от которых могут образоваться слова *h4x0r, warez* и *b&* соответственно. В отдельных случаях употребление данных неоаффиксов (например, в геймерских сообществах) можно проследить до 2011 года, но в настоящее время они практически не употребляются в связи с прекращением существования как субкультуры хакеров того периода, так и сообществ, которые использовали данные неоаффиксы в качестве насмешки над людьми, считающими себя хакерами или профессиональными геймерами.

2. «Классические» неоаффиксы: неоаффиксы периода 2003–2016 годов, появившиеся уже во время доминирования Всемирной паутины и характеризующиеся постоянностью существования и неизменностью значения: так, большин-

ство неоаффиксов того периода используются и в настоящее время (например, *-frog, -tard, -lord*), как и результаты неоаффиксации того периода (например, *oldfrog, globetard, edgelord*). В целом данные неоаффиксы используются для возможности быстрого обозначения какого-либо пользователя в условиях отсутствия других методов идентификации, поскольку большинство неоаффиксов появилось на анонимных форумах, где варианты самоидентификации (например, подпись) считаются признаком дурного тона. Данные неоаффиксы не теряют популярности, но в некоторых случаях их использование подвергается критике, поскольку слова, от которых они образованы (например, *-tard* – от *retard*), в настоящее время могут считаться оскорбительными.

3. «Современные» неоаффиксы: неоаффиксы, образованные после 2016 года и появившиеся в социальных сетях нового формата, среди которых TikTok и другие. Основная цель данных неоаффиксов – оскорбление стиля жизни оппонента и превознесение своего стиля жизни, а также варианты идентификации, свойственные классическим неоаффиксам. Одними из главных особенностей являются постоянное изменение значений в сторону генерализации, а также большое количество языковых игр, связанных с их употреблением.

Неоаффиксы, обнаруженные в результате исследования, выполняют различные функции, что позволяет распределить их по следующим функционально-семантическим группам:

1. Эстетические неоаффиксы – неоаффиксы, целью использования которых является простое изменение формы слова ради соответствия заданной эстетике; пример – неоаффикс *-cc*, использующийся для образования слов по типу *protecc* или *atacc* в контексте «милых» вещей.

2. Идентифицирующие неоаффиксы – неоаффиксы, использование которых связывает исходное слово с каким-либо феноменом; например, неоаффикс *-aboo*, использующийся для обозначения людей, чья любовь к определенным вещам сравнима с любовью фанатов японской анимации (от слова *weaboo* – например, *Koreaboo* для обозначения фанатов корейской культуры).

3. Сигнализирующие неоаффиксы – неоаффиксы, использующиеся для быстрого обозначения какого-либо лица: например, неоаффикс *-frog*, который может использоваться как для обозначения принадлежности к какому-либо временному периоду (например, *newfrog* для обозначения нового члена форума), так и какой-либо специализации (например, *planefrog* для обозначения эксперта в самолетах или летчика).

4. Неоаффиксы действия – неоаффиксы, использующиеся для обозначения какого-либо процесса или акта и часто подвергающиеся каким-либо языковым играм; например, неоаффикс *-maxx* для обозначения какого-либо действия, сделанного с целью обретения романтических отношений (пример – *jestermaxx*: улучшение чувства юмора с целью понравиться женщинам).

Отдельную группу образуют *трансформированные неоаффиксы* – бывшие узкоспециализированные аффиксы, которые обрели новое значение в интернет-дискурсе. Например, префикс *giga-*, ранее используемый чаще всего для математических измерений, в настоящее время стал частью интернет-сленга и используется для обозначения превосходства или образца чего-либо (например, *gigachad* как образец идеального мужчины или *gigabased* как обозначение очень правильного действия).

Одной из главных особенностей неоаффиксов является постепенное изменение их значений. Чаще всего можно наблюдать генерализацию значений подобных аффиксов по мере увеличения их популярности за пределами сообществ, в которых они появились. Основным способом изменения значения становится ирония: поскольку неологизмы, образованные неоаффиксами, являются неформальными и несерьёзными в употреблении; неоаффиксы в таком случае используются для создания игр слов, расширяющих их дальнейшее восприятие и увеличивающих их продуктивность.

Примером этого может служить неоаффикс *-pilled*. Данный неоаффикс, появившийся от слова *redpilled* (отсылка к фильму «Матрица», где красная таблетка служит символом правды), поначалу использовался для описания «правильных» взглядов людей в слове *bluepilled*, обозначающем каким-либо образом заблуждающихся людей. По мере обретения популярности слов данный аффикс расширил свое значение и стал употребляться для обозначения политических взглядов в целом, а затем – стиля жизни. Например, *greenpilled* – обозначение стороннika взглядов «глубинной экологии» (зелёный – цвет природы) [13]; *purplepilled* – обозначение человека, достигнувшего духовного просветления (фиолетовый – смешение синей и красной таблеток) [13].

В дальнейшем мы можем наблюдать потерю связи данного аффикса с таблетками и их цветом в целом, а аффикс начинает употребляться для обозначения любых предпочтений практически всегда в ироничном значении: например, любитель рыбьего жира может назвать себя *fish oil-pilled* [14]. В таком случае важной снова становится контекстуализация значения: так, слово *breadpilled* обозначает сторонника анархо-коммунистических идей (по книге П.А. Кропоткина «Хлеб и воля» [13]), а другой результат неоаффиксации, связанный с едой – *pizzapilled,* в свою очередь, уже обозначает просто любителя пиццы [15].

Подобную языковую игру можно наблюдать и при развитии значений других неоаффиксов, а в некоторых случаях можно встретить использование сразу нескольких неоаффиксов для достижения большего комического эффекта. Например, *we're in our deep sleep arcs, we're such snoozepilled napcels*. [13] или *I'm such a sandwichmaxxing lunchmoder. I'm a foodpilled hungrycel* [16].

Ввиду подобных особенностей неоаффиксы, в отличие от большинства неологизмов, практически никогда не употребляются в формальной речи, а также в каких-либо официальных источниках, за исключением вариантов, в которых неоаффиксация слова практически не считывается читателем. Например, использование неоаффикса *-cc* в статье *"We Regret To Inform You People Are Photoshopping Mark Zuckerberg To Be Thicc"* [17] допустимо не только потому, что сама статья опубликована на развлекательном портале BuzzFeed и поэтому не должна следовать строгим нормам, но и потому, что неоаффикс *-cc* в большой степени не подвергся типичной для неоаффиксов языковой игре и не вышел за пределы первоначального значения (придание словам комического эффекта). Кроме того, в отличие от большинства неоаффиксов он с самого начала является цензурным образованием, не имеющим каких-либо оскорбительных или политических коннотаций.

Таким образом, в настоящее время в англоязычном интернет-пространстве мы можем наблюдать появление новых аффиксальных морфем, используемых для создания неологизмов. Данные аффиксальные морфемы имеют некоторые отличия от уже зафиксированных аффиксов и появляются в различных, не связанных друг с другом интернет-сообществах, выступая своеобразным маркером их сленга. Для их создания применяются не только буквенные сочетания, но и элементы других знаковых систем, что часто используется скрытыми сообществами для обхода поисковых алгоритмов и эвфемизации обсуждаемых тем. Новые аффиксы на данный момент практически не рассматриваются исследователями-лингвистами по причине сложности их поиска, распознавания и толкования значений. Однако к ним апеллируют в своих работах ученые-социологи и цифровые антропологи, изучающие сообщества, в которых упоминаются данные аффиксы, а также отдельные организации и цифровые медиа. Ввиду этого перед лингвистами стоит задача не только сбора данных, но и разработки теории, которая способна объяснить результаты полученных данных. В связи с этим для создания единого определения предлагается понятие «неоаффикс» как общее имя для всех появившихся недавно аффиксальных морфем или новых значений уже известных аффиксов.

По времени появления обнаруженные нами неоаффиксы можно разделить на *leet-неоаффиксы*, *«классические» неоаффиксы* и *«современные» неоаффиксы*. Начиная с момента своего появления, неоаффиксы выполняли различные функции: эстетическую, идентифицирующую, сигнализирующую и т. д., будучи употребляемыми представителями сообществ с целью распознавания «своими» и иногда насмешки над «чужими». Закрытость многих сообществ от сторонних пользователей, частое изменение значений подобных аффиксов и, соответственно, созданных ими слов создают проблему для исследователей в части поиска неоаффиксов, их идентификации, декодирования значения и цели употребления. В связи с этим перспективой дальнейшего исследования неоаффиксов, часть которых, возможно, со временем утратит префикс *нео-*, становится выявление новых единиц в обширном пространстве интернет-коммуникации, установление источников их происхождения и значений, разработка иных подходов к их категоризации и систематизации и обнаружение новых функциональных особенностей.

Библиографический список

1. Галичкина Е.Н. Интернет-дискурс: основные направления изучения и тенденции развития. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 7 (160): 94–101.
2. Патрушева Л.С. *Форум как речевой жанр интернет-дискурса*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ижевск, 2015.
3. Мешков О.Д. *Словообразование современного английского языка.* Москва: Наука, 1984.
4. Арнольд И.В. Комбинирующие формы и полу аффиксы английского языка. *Морфемология и морфемография:* сборник научных трудов. Владивосток: Дальневосточное отделение РАН, 1993: 3–11.
5. Веселая Е.В. *Словообразовательное поле глаголов в современном английском языке: этимологический и структурно-семантический аспекты.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2009.
6. Волошин Ю.К. *Общий американский слена: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Краснодар, 2000.
7. Iwata S. Over-prefixation: A lexical constructional approach. *English Language and Linguistics*. Cambridge University Press. 2004; № 2: 239–292.
8. Дьячкова Е.С. *Полусуффиксы и образования с ними в современном английском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
9. Коноплева И.Н. *Аффиксация в английском лексическом субстандарте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
10. Dow M. *A corpus study of phonological factors in novel English blends*. Available at: https://cla-acl.ca/pdfs/actes-2018/Dow-2018.pdf
11. Mattiello E. Paradigmatic morphology splinters, combining forms, and secreted affixes. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. 2018; № 15: 2–22.

12. Mitchell A.A *Leet Primer*. Available at: https://web.archive.org/web/20201110030926/https://www.technewsworld.com/story/47607.html
13. *We're in our deep sleep arcs, we're such snoozepilled napcels*. Available at: https://archive.ph/xoMTX
14. Yalcinkaya G. *Are you content? How the internet rewired our brains*. Available at: https://www.dazeddigital.com/science-tech/article/55687/1/logging-on-history-of-the-internet-memes-psychology-dazed-spring-2022
15. Desai S. *You Don't Know How Bad the Pizza Box Is*. Available at: https://web.archive.org/web/20230116150046/https://www.theatlantic.com/technology/archive/2023/01/pizza-delivery-box-design-soggy/672712/
16. *I'm such a sandwichmaxxing lunchmoder. I'm a foodpilled hungrycel*. Available at: https://archive.ph/HPo0T
17. Reinstein J. *We Regret To Inform You People Are Photoshopping Mark Zuckerberg To Be Thicc*. Available at: https://www.buzzfeednews.com/article/juliareinstein/thiccerberg

References

1. Galichkina E.N. Internet-diskurs: osnovnye napravleniya izucheniya i tendencii razvitiya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 7 (160): 94-101.
2. Patrusheva L.S. *Forum kak rechevoj zhanr internet-diskursa*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2015.
3. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
4. Arnol'd I.V. Kombiniruyuschie formy i polu affiksy anglijskogo yazyka. *Morfemologiya i morfemografiya:* sbornik nauchnyh trudov. Vladivostok: Dal'nevostochnoe otdelenie RAN, 1993: 3-11.
5. Veselaya E.V. *Slovoobrazovatel'noe pole glagolov v sovremennom anglijskom yazyke: `etimologicheskij i strukturno-semanticheskij aspekty*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
6. Voloshin Yu.K. *Obschij amerikanskij sleng: sostav, derivaciya i funkciya (lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2000.
7. Iwata S. Over-prefixation: A lexical constructional approach. *English Language and Linguistics*. Cambridge University Press. 2004; № 2: 239-292.
8. D'yachkova E.S. *Polusuffiksy i obrazovaniya s nimi v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2011.
9. Konopleva I.N. *Affiksaciya v anglijskom leksicheskom substandarte*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
10. Dow M. *A corpus study of phonological factors in novel English blends*. Available at: https://cla-acl.ca/pdfs/actes-2018/Dow-2018.pdf
11. Mattiello E. Paradigmatic morphology splinters, combining forms, and secreted affixes. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. 2018; № 15: 2-22.
12. Mitchell A.A *Leet Primer*. Available at: https://web.archive.org/web/20201110030926/https://www.technewsworld.com/story/47607.html
13. *We're in our deep sleep arcs, we're such snoozepilled napcels*. Available at: https://archive.ph/xoMTX
14. Yalcinkaya G. *Are you content? How the internet rewired our brains*. Available at: https://www.dazeddigital.com/science-tech/article/55687/1/logging-on-history-of-the-internet-memes-psychology-dazed-spring-2022
15. Desai S. *You Don't Know How Bad the Pizza Box Is*. Available at: https://web.archive.org/web/20230116150046/https://www.theatlantic.com/technology/archive/2023/01/pizza-delivery-box-design-soggy/672712/
16. *I'm such a sandwichmaxxing lunchmoder. I'm a foodpilled hungrycel*. Available at: https://archive.ph/HPo0T
17. Reinstein J. *We Regret To Inform You People Are Photoshopping Mark Zuckerberg To Be Thicc*. Available at: https://www.buzzfeednews.com/article/juliareinstein/thiccerberg

Статья поступила в редакцию 01.06.24

УДК 81.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-432-434

Rebkovets O.A., *Acting Rector, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: rebkovets.olga@gmail.com*

ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF MODERN POPULAR SCIENCE TEXT. The article raises a question of the content and stylistic transformation of a popular science text in its modern implementation. The problem of functional-stylistic qualification of the popular scientific variety of the Russian literary language is considered, a review of various points of view on this issue is made, the rationale for the functional-stylistic independence of popular scientific presentation is given – contrary to the tradition that has developed in Russian studies to qualify it as a substyle of the scientific style. The work identifies the key extralinguistic factors that determine the specifics of modern popular science presentation: the expansion of the potential audience, the need to compete for their attention, the emergence of various technical means of presenting material and the social demand for the "translation" of scientific content from the language of science into the language of everyday life, increasing the communicative and social status of the author of popular science content. The author concludes that studying modern popular science text using a communicative-discursive approach is important and perspective.

Key words: **popular science style, substyle of scientific style, extralinguistic factors, stylistic features, discursive approach**

О.А. Ребковец, *и.о. ректора, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: rebkovets.olga@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОЙ СПЕЦИФИКЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

В статье ставится вопрос о содержательной и стилистической трансформации научно-популярного текста в его современном бытовании. Рассматривается проблема функционально-стилевой квалификации научно-популярной разновидности русского литературного языка, делается обзор различных точек зрения по этому вопросу, приводится обоснование функционально-стилевой самостоятельности научно-популярного изложения – вопреки сложившейся в русистике традиции квалифицировать его как подстиль научного стиля. Определяются ключевые экстралингвистические факторы, обусловливающие специфику современного научно-популярного изложения: расширение потенциальной аудитории, необходимость конкурировать в борьбе за её внимание, появление разнообразных технических средств подачи материала и социального запроса на «перевод» научного содержания с языка науки на язык повседневности, повышение коммуникативного и социального статуса автора научно-популярного контента. Делается вывод о необходимости исследовать современный научно-популярный текст с применением коммуникативно-дискурсивного подхода.

Ключевые слова: **научно-популярный стиль, подстиль научного стиля, экстралингвистические факторы, стилевые черты, дискурсивный подход**

Популяризация науки в России как социальный феномен развивается очень интенсивно, причем как в количественном, так и в качественном отношении. О количественном росте можно судить по объему научно-популярного контента, который предлагается аудитории в самых разных видах: публичные лекции, подкасты, видеоинтервью на различного рода видеосервисах, специализированные научно-популярные СМИ и научные разделы в массовых СМИ, книги. Качественный рост можно видеть, с одной стороны, в том, что популяризаторы науки становятся медийными фигурами, лидерами общественного мнения со своей аудиторией и даже армией поклонников, а с другой, в наблюдаемом разнообразии приемов подачи научно-популярной информации. В последние десятилетия мы наблюдаем существенное обновление практики научно-популярного изложения, трансформацию стилистического облика научно-популярных текстов, обращение к анализу этих изменений определяет научную новизну данной работы. Актуальность работы обусловлена выбранным подходом: феномен научно-популярного изложения рассматривается нами с точки зрения его коммуникативно-прагматических, дискурсивных характеристик.

Цель настоящей статьи – на основе теоретического обзора мнений исследователей о статусе научно-популярного текста выявить комплекс признаков, которые подтверждают функционально-стилевую самостоятельность данной разновидности русского языка, особенно отчётливо проявляющуюся в современных коммуникативных практиках. В задачи входит, во-первых, собственно обзор существующих в русистике точек зрения о функционально-стилевом статусе научно-популярного текста, во-вторых, рассмотрение современной практики функционирования и распространения научно-популярного контента, выявление ключевых экстралингвистических факторов, определяющих языковое и стилистическое своеобразие указанной разновидности текстов, изменение их стилистического облика в направлении ещё большей независимости от собственно научного стиля.

Статья вносит определённый вклад в обоснование функционально-стилевой самостоятельности научно-популярного стиля, что придаёт ей теоретическую значимость. Вместе с тем материалы, представленные в ней, могут быть востребованы и в профессиональной практике создания научно-популярного контента, что позволяет говорить о её практической значимости.

Вопрос о функционально-стилевом статусе научно-популярного текста в современной лингвистике

Необходимость научного осмысления активных процессов, происходящих в сфере популяризации науки, актуализирует вопрос о продуктивности различных подходов к описанию современного научно-популярного контента, которые соотносятся с различными научными дисциплинами и направлениями. В отечественной лингвистике это прежде всего вопрос о статусе научно-популярного текста в системе функционально-стилевых разновидностей русского языка. Он достаточно активно обсуждается на протяжении нескольких десятилетий и до сих пор сохраняет дискуссионный характер.

Так, авторы учебных и справочных изданий, в которых представлена система функциональных стилей современного русского языка, обычно относят научно-популярные тексты к соответствующему подстилю научного стиля [1–4 и др.]. В основе такой позиции лежит убеждённость в том, что стиль научно-популярного изложения «сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля: в научно-популярной литературе излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности; содержание научно-популярной литературы (в основном, в главном) то же, что и в собственно научной литературе» [5, с. 237]. По мнению сторонников этой позиции, основные стилеобразующие экстралингвистические факторы, определяющие специфику собственно научных и научно-популярных текстов, совпадают, а отличие касается только «вторичных экстралингвистических факторов», «"дополнительных", частных задач коммуникации: для научно-популярной литературы это задача донесения до неспециалиста в доступной форме достоверных научных знаний» [там же].

Некоторые исследователи (О.Д. Митрофанова [6], Н.М. Разинкина [7]) фиксируют достаточно существенные отличия научно-популярного изложения от собственно научного, но это не мешает им считать научно-популярный текст разновидностью научного.

Подстилем научного стиля считают обсуждаемую функциональную разновидность также Н.А. Купина и Т.В. Матвеева, но они квалифицируют эту сферу как научно-художественный подстиль, «отражающий наложение трех стилей: научного, художественного, публицистического», в котором «при массовой адресованности отражается цель создания престижного социального образа учёного и науки в целом, популяризации данного вида деятельности, распространения научного знания в массовой аудитории» [8, с. 148].

Анализ содержания учебных, справочных и научных источников по функциональной стилистике позволяет сделать вывод, что в современной русистике сложился, по меткому выражению Г.Ю. Гришечкиной, «стереотип отрицания самостоятельности научно-популярного стиля» [9, с. 85], который в целом можно представить такой формулировкой: «вне зависимости от подачи научно-популярных текстов, все они в основе своей имеют научное знание, поэтому /…/ является нецелесообразным выделение научно-популярного стиля в качестве самостоятельного функционального стиля языка» [10, с. 28].

Между тем ещё в 1960–70-х годах появился ряд работ, в которых достаточно убедительное обоснование получила противоположная точка зрения. Так, в диссертационном исследовании Н.Н. Маевского научно-популярный стиль рассматривается как «оформившийся в самостоятельный, имеющий свои специфические черты» [11, с. 2], отличающие его от научного стиля. К таким признакам исследователь относит:

– функции научно-популярного изложения – сообщения и воздействия;

– особую сферу функционирования – «сферу научной популяризации» [там же];

– цели и задачи общения в этой сфере – педагогические, дидактические;

– фактор автора и читателя: в отличие от собственно научного стиля, в качестве адресата здесь выступают неспециалисты, а в качестве адресанта – «не только специалист-учёный, но и писатель, владеющий в необходимой мере предметом описания» [11, с. 7];

– специфические стилевые черты, такие как «доступность, простота, конкретность, наглядность, сочетающиеся с увлекательностью, художественной образностью, экспрессивностью и эмоциональностью» [11, с. 6].

Вместе с тем Н.Н. Маевский отмечает тесную связь научно-популярного стиля с собственно научным, которая обусловлена прежде всего влиянием характера содержания текстов, но и здесь учёный демонстрирует важные отличия и приходит к выводу о том, что «единство содержания научной и научно-популярной литературы не полное, а лишь относительное» [11, с. 7]. В частности, расхождение в содержании обусловлено тем, что автор научно-популярного текста должен не просто передать научные знания, а, во-первых, привлечь и удержать внимание читателя, во-вторых, побудить его к действию, то есть склонить на свою сторону аудиторию, состоящую из неспециалистов [11, с. 10].

Совокупность выделенных экстралингвистических факторов и собственно языковых особенностей позволила Н.Н. Маевскому обосновать самостоятельность научно-популярного стиля русского языка, его «отдельность» от стиля собственно научного.

Аналогичная позиция представлена в работах А.Н. Гвоздева [12], Н.Я. Сердобинцева [13; 14], Э.А. Лазаревич [15], Н.В. Поздняковой [16], Г.Ю. Гришечкиной [9].

Данная концепция представляется нам более убедительной, поскольку в ней учитывается весь спектр отличий научно-популярного изложения от собственно научного, включающий и экстралингвистические факторы (функции, цели и задачи коммуникации, отношение «автор – адресат»), и стилеобразующие черты, и собственно языковые особенности. Мы также считаем, что научно-популярные тексты представляют особую функционально-стилевую разновидность языка – отдельный научно-популярный стиль. И это функциональное и языковое своеобразие получает всё более отчётливое воплощение в современной коммуникации, когда научно-популярное изложение выходит на всё более широкую аудиторию и использует всё более разнообразные технические средства и каналы передачи информации.

Трансформация сферы научно-популярного изложения как феномен современной русскоязычной социальной коммуникации

С начала 2000-х годов наблюдается активное расширение и объёма, и разнообразия русскоязычного научно-популярного контента, обусловленного развитием научных коммуникаций и общим ростом интереса широкой аудитории к научной информации. Исследователи высказывают различные мнения по поводу причин этого феномена, но, на наш взгляд, не всегда это мнение выглядит убедительно. Так, М.Н. Вольф выдвигает предположение, что причиной успеха научно-популярных знаний в наше время парадоксальным образом становится «объективно отмечаемое снижение общего уровня образования» [17, с. 427]. Однако статистические данные свидетельствуют о том, что сейчас в России в три раза больше людей с высшим образованием, чем в СССР [18]. Ещё одной причиной привлекательности научно-популярного знания М.Н. Вольф считает «другие принципы усвоения и владения информацией у новых поколений» [17, с. 427], среди которых чаще всего называют стремление к фрагментарному, поверхностному восприятию небольших порций информации. Между тем утверждение о преобладании в современном обществе «клипового мышления» в науке так и не получило достаточного обоснования. Более того, в современном медиапространстве наблюдается рост популярности крупных форматов: часовых интервью, лонгридов, мультимедийных историй и т. п. Скорее можно говорить о расширении разнообразия способов потребления информации, которые определяются местом, временем, техническим устройством, транслирующим контент, и другими факторами. И так как образованных людей в целом сейчас стало больше, то и аудитория, потенциально заинтересованная в научно-популярном знании, значительно расширилась. Важным стимулом развития коммуникации между академической наукой и общественностью стало то, что научного знания становится всё больше, и при этом оно делается всё более специализированным: содержание передовых теорий доступно только узким специалистам, которые работают на переднем крае науки, глубоко погружены в свою научную область и максимально сосредоточены на этом содержании. Порой достижения современной науки могут даже ставить под сомнение какие-то из тех знаний, которые традиционно транслируются в школах и вузах. Кроме того, науке как общественной институции необходимо вступать в коммуникацию не только с широкой публикой, но и с другими институциями: например, государством, бизнесом, которые ее финансируют, или медиа, которые хотели бы получать экспертные комментарии по самому обширному кругу вопросов. Зачастую учёным приходится конкурировать в медийном пространстве на рынке экспертизы с представителями политических, религиозных, эзотерических и других организаций.

Это сформировало ситуацию, которую итальянский социолог науки Массимиано Букки охарактеризовал как «модель дефицита» [19]. В рамках этой модели изложение научной информации строится исходя из интересов аудитории. В результате к процессу изложения научного знания присоединяется процесс «восполнения дефицита знаний», которых в данном случае не хватает целевой аудитории. Сам же популяризатор оказывается здесь в роли авторитетного ментора, эксперта, который разъясняет публике содержание научных истин, подавая их как наиболее адекватный способ интерпретации тех или иных фактов.

С учётом сказанного можно сделать вывод, что экстралингвистическими факторами, определяющими формирование языка и стиля современного научно-популярного изложения, являются:

– расширение потенциальной аудитории;

– разнообразие способов, каналов и технических средств получения и транслирования информации;

– необходимость не просто информировать, а привлекать аудиторию, конкурировать в борьбе за ее внимание;

– социальный запрос на «перевод» научного содержания с языка науки на язык повседневности;

– повышение коммуникативного и социального статуса автора научно-популярного контента.

В результате влияния указанных факторов научно-популярный текст уже давно вышел за рамки традиционно отводимой ему сферы. В наши дни он от-

нюдь не ограничивается научно-популярными печатными публикациями и телепередачами, а представлен в самых разнообразных современных медийных форматах и потому активно использует арсенал языковых средств, характерный для языка и стиля СМИ, а также для художественного дискурса. Так, научно-популярный бестселлер Элиезера Юдковского «Гарри Поттер и методы рационального мышления» написан в жанре художественного фанфика [20], а российский популяризатор науки Александр Панчин, кроме стандартного нон-фикшена, издал роман «Апофения» в жанре антиутопии [21]. Кроме того, значительная часть современных научно-популярных текстов – это видеозаписи лекций и интервью, которые демонстрируют проникновение в научно-популярный дискурс разговорной лексики и грамматики.

Но самое главное, что необходимо отметить, – это базовое целеполагание научно-популярного текста, его прагматика. Если научный текст ставит своей целью объективированное представление результатов научного исследования и обоснование их достоверности, то базовая цель научно-популярного текста – заинтересовать читателя, привлечь его внимание к определённым научным проблемам и помочь разобраться в них, в том числе избегая распространённых ошибок и заблуждений. Поэтому автор научно-популярного контента должен не просто проинформировать аудиторию о том или ином научном результате, а раскрыть его содержание таким образом, чтобы отсутствие у читателя специальной подготовки не мешало ему воспринимать этот результат адекватно, без искажений и ложных интерпретаций. Зачастую автору научно-популярного текста приходится вступать в полемику с лженаучными теориями, опровергать их, а значит, убеждать читателей не только в своей правоте, но и в необходимости следовать научным принципам в процессе познания окружающего мира. Таким образом, главной задачей научно-популярного текста является не бесстрастное изложение научного знания, а непосредственное воздействие на читателя с целью формирования у него таких представлений о мире, которые не противоречат научной истине.

В последние десятилетия научно-популярный текст значительно расширил сферу своего распространения и проявляет существенное разнообразие форматов, жанров, средств и каналов передачи информации. Сформировались экстралингвистические факторы, определяющие трансформацию и формирование функционально-стилистического своеобразия научно-популярных текстов, их сближение с языком и стилем СМИ, подверженность влиянию разговорного и художественного стилей. Это даёт основание отказаться от традиционной квалификации научно-популярного изложения как одного из подстилей научного стиля и говорить о наличии отдельного, самостоятельного научно-популярного стиля современного русского языка, обладающего собственными экстралингвистическими характеристиками, стилеобразующими чертами и языковыми особенностями. Обновлённый стилистический облик научно-популярного контента требует новых подходов к его изучению и описанию. Наиболее продуктивным для лингвистического исследования современного русскоязычного научно-популярного изложения представляется дискурсивный подход, который не только требует учитывать различные параметры коммуникации между автором и читателем научно-популярного текста, но и даёт возможность рассматривать этот текст как результат их взаимодействия, что, безусловно, открывает новые перспективы исследования.

Библиографический список

1. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
2. Барлас Л.Г. *Русский язык. Стилистика*. Москва: Просвещение, 1978.
3. Солганик Г.Я., Дроняева Т.С. *Стилистика современного русского языка и культура речи*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Даниленко В.П., Новикова Н.В. Стилевые и жанровые особенности научного стиля. *Культура русской речи.* Москва: Издательская группа НОРМА–ИНФРА М, 1999: 117–120.
5. Кириченко Н.В. Научно-популярный подстиль. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка.* Москва: Флинта: Наука, 2006: 236–242.
6. Митрофанова О.Д. *Научный стиль речи: проблемы обучения.* Москва: Русский язык, 1976.
7. Разинкина Н.М. *Функциональная стилистика (на материале английского и русского языков)*. Москва: Высшая школа, 2004.
8. Купина Н.А., Матвеева Т.В. *Стилистика современного русского языка.* Москва: Юрайт, 2024. 415 с.
9. Гришечкина Г.Ю. *Научно-популярный лингвистический текст.* Орёл: ГОУ ВПО «ОГУ», 2011.
10. Пак А.Ю., Бобырева Н.Н. Лексические особенности текстов научно-популярного стиля (на материале журнала SCIENTIFIC AMERICAN). *TERRA LINGUAE*. 2018; № 4: 27–30.
11. Маевский Н.Н. *Особенности научно-популярного стиля*. Автореферат … диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 1979.
12. Гвоздев А.Н. *Очерки по стилистике русского языка*. Москва: Просвещение, 1965.
13. Сердобинцев Н.Я. Выразительность как средство становления научно-популярного стиля литературного языка. *Проблемы лингвистической стилистики*. Москва, 1969.
14. Сердобинцев Н.Я. К истории научно-популярного стиля. *Вопросы стилистики*. Саратов, 1976.
15. Лазаревич Э.А. *С веком наравне. Популяризация науки в России*. Москва: Книга, 1984.
16. Позднякова Н.В. *Метафора в научно-популярном стиле*. Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 1995.
17. Вольф М.Н. Риторическая аргументация в научно-популярном дискурсе: особенности и перспективы. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. *Философия и конфликтология*. 2020; Т. 36, Выпуск 3: 426–440.
18. Мамонова Е. Количество россиян с высшим образованием превысило 31 процент. *Интернет-портал «Российской газеты»*. 2021; 14 июня. Available at: https://rg.ru/2021/06/15/kolichestvo-rossiian-s-vysshim-obrazovaniem-prevysilo-31-procent.html
19. Bucchi M. Of deficits, deviations and dialogues: theories of public communication of science. *Handbook of Public Communication of Science and Technology*. Routledge: London, 2008: 57–76.
20. Юдковский Э. *Гарри Поттер и методы рационального мышления*. Available at: https://xn--c1asakg.xn--p1ai/
21. Панчин А.Ю. *Апофения*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2019.

References

1. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
2. Barlas L.G. *Russkij yazyk. Stilistika*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
3. Solganik G.Ya., Dronyaeva T.S. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka i kul'tura rechi*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
4. Danilenko V.P., Novikova N.V. Stilevye i zhanrovye osobennosti nauchnogo stilya. *Kul'tura russkoj rechi.* Moskva: Izdatel'skaya gruppa NORMA-INFRA M, 1999: 117-120.
5. Kirichenko N.V. Nauchno-populyarnyj podstil'. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006: 236-242.
6. Mitrofanova O.D. *Nauchnyj stil' rechi: problemy obucheniya*. Moskva: Russkij yazyk, 1976.
7. Razinkina N.M. *Funkcional'naya stilistika (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
8. Kupina N.A., Matveeva T.V. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Yurajt, 2024. 415 s.
9. Grishechkina G.Yu. *Nauchno-populyarnyj lingvisticheskij tekst*. Orel: GOU VPO «OGU», 2011.
10. Pak A.Yu., Bobyreva N.N. Leksicheskie osobennosti tekstov nauchno-populyarnogo stilya (na materiale zhurnala SCIENTIFIC AMERICAN). *TERRA LINGUAE*. 2018; № 4: 27-30.
11. Maevskij N.N. *Osobennosti nauchno-populyarnogo stilya*. Avtoreferat … dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1979.
12. Gvozdev A.N. *Ocherki po stilistike russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
13. Serdobincev N.Ya. Vyrazitel'nost' kak sredstvo stanovleniya nauchno-populyarnogo stilya literaturnogo yazyka. *Problemy lingvisticheskoj stilistiki*. Moskva, 1969.
14. Serdobincev N.Ya. K istorii nauchno-populyarnogo stilya. *Voprosy stilistiki*. Saratov, 1976.
15. Lazarevich `E.A. *S vekom naravne. Populyarizaciya nauki v Rossii*. Moskva: Kniga, 1984.
16. Pozdnyakova N.V. *Metafora v nauchno-populyarnom stile*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 1995.
17. Vol'f M.N. Ritoricheskaya argumentaciya v nauchno-populyarnom diskurse: osobennosti i perspektivy. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya*. 2020; T. 36, Vypusk 3: 426-440.
18. Mamonova E. Kolichestvo rossiyan s vysshim obrazovaniem prevysilo 31 procent. *Internet-portal «Rossijskoj gazety»*. 2021; 14 iyunya. Available at: https://rg.ru/2021/06/15/kolichestvo-rossiian-s-vysshim-obrazovaniem-prevysilo-31-procent.html
19. Bucchi M. Of deficits, deviations and dialogues: theories of public communication of science. *Handbook of Public Communication of Science and Technology*. Routledge: London, 2008: 57-76.
20. Yudkovskij `E. *Garri Potter i metody racional'nogo myshleniya*. Available at: https://xn--c1asakg.xn--p1ai/
21. Panchin A.Yu. *Apofeniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Piter», 2019.

Статья поступила в редакцию 28.05.24

УДК 811.11:811.131 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-435-437

***Savvateeva I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: savvrina@mail.ru*

PROTOTIPICAL SITUATIONS OF BEHAVIOURAL RELATIONS IN ITALIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The main content of the study is the analysis of prototypical situations in expressing the category of relations in Italian and English languages. The article analyzes prototypical situations, prototypical characteristics of the category of relations, its similarities and differences in the cultural spaces of non-related languages. The author introduces a concept of observer as a subject of perception and interpretation of behavioural actions (observer$_{p}$ and observer$_{A}$) as a linguistic research tool. A comparative linguistic analysis on the materials of Italian and English languages shows connection between semiotics and axiology in behavioral relations. The expression of a complex of behavioral actions may have some specifics in national linguistic cultures. The result of the study of the prototypical structure of behavioral relations is creation of a basis for further research into the semiotics and axiology of the verbal expression of the category of relations for obtaining new linguistic data about the category of relations as a social-sign phenomenon in different linguistic and cultural spaces.

Key words: **relations, category, behaviour, prototype, prototypical situation, observer, linguistic and cultural space**

***И.А. Савватеева**, канд. филол. наук, Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: savvrina@mail.ru*

ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ ВЫРАЖЕНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ИТАЛЬЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Основное содержание исследования составляет анализ прототипических ситуаций при выражении категории отношения в итальянском и английском языках. В статье анализируются сходства и различия прототипических характеристик структуры категории отношения в культурных пространствах неблизкородственных языков. В качестве лингвистического инструментария исследования нами вводится понятие «наблюдатель как субъект восприятия и интерпретации поведенческих ситуаций (Наблюдатель$_{А}$ и Наблюдатель$_{П}$)». Сопоставительный анализ показал, что связь семиотичности и оценочности категории отношения в поведенческом аспекте может отражать некоторую специфику в выражении комплекса поведенческих действий в национальных лингвокультурах. Результатом исследования прототипической структуры поведенческих отношений является создание основы для дальнейших исследований семиотики и аксиологии вербального выражения категории отношения и получения новых лингвистических данных о категории отношения как о социально-знаковом явлении в разных лингвокультурных пространствах.

Ключевые слова: **отношения, категория, поведение, прототип, прототипическая ситуация, наблюдатель, лингвокультурное пространство**

Целью представленного анализа является изучение функционирования категории отношения в поведенческом аспекте с двумя Наблюдателями на основе проведенных лингвокогнитивных исследований в английском языке [1; 2].

Новизна данного исследования заключается в рассмотрении особенностей функционирования категории отношения в поведенческом аспекте с привлечением метода сопоставительного анализа неблизкородственных итальянского и английского языков.

Актуальность данного исследования обусловлена сочетанием лингвокогнитивного и лингвокультурного подходов в целях возможного уточнения данных полученных в ходе предыдущих исследований и получения новых лингвистических данных о категории отношения как о социально-знаковом явлении в разных лингвокультурных пространствах.

Объектом настоящего исследования является категория отношения при выражении прототипических ситуаций в итальянском и английском языках в лингвокультурной и лингвокогнитивной интерпретации.

Предметом исследования являются способы языковой реализации прототипических ситуаций категории отношения на предмет сходства и различия в итальянском и английском языках.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются следующие задачи:

– рассмотреть существующие теоретические лингвистические исследования в области изучения теории прототипов, наблюдателя, поведения и отношений, а также в области межкультурных и линвокультурологических исследований как аргументируемого основания изучения категории отношения, представленного в формулировке цели исследования;

– выявить и проанализировать структуру прототипический ситуаций при выражении категории отношения в поведенческом аспекте в итальянском и английском языках;

– выявить и проанализировать сходства и различия при выражении данных прототипических ситуаций, а также факторов лингвокультурной среды, обусловливающих специфику их применения в неблизкородственных языках.

Теоретическая новизна данного исследования заключается в том, что используется сопоставительный подход к анализу прототипического выражения категории отношения как лингвокультурного феномена, при котором основное исследовательское внимание направлено на прототипическую характеристику категории отношения.

Практическая значимость проведенного исследования видится в возможности использования представленных положений и полученных результатов в лингвокогнитивных и лингвокультурологических исследованиях, в фокусе внимания которых находятся италоязычный и англоязычный психотипы говорящих.

Проведен сопоставительный анализ лексем итальянского и английского языков, фиксирующих протипическую ситуацию. В рамках данного подхода разрабатываются и апробируются методы тезаурусного, когнитивного, концептуального и лингвокультурного анализа лингвофилософской категории отношения. В частности, лингвистическим инструментарием как методом исследования предлагается понятие «наблюдатель: субъект восприятия и интерпретации (Наблюдатель$_{П}$) и субъект восприятия (Наблюдатель$_{А}$)».

Проблематика исследования связана с дискуссионными вопросами процессов социального и культурного познания истоков поведенческих отношений как в линвокогнитологии, так и лингвокультурологии.

Один из таких вопросов, требующий поиска методологии лингвистических исследований, сформулирован А.Б. Холмогоровой: «Как один познающий субъект может обрести способность понимать другого познающего субъекта, в то время как психическое состояние невозможно объективно наблюдать, а любое познание, согласно Декарту, возможно только на основе существующих у человека перцептивных систем?» [3, с. 29].

В лингвокогнитологии теории прототипов разработаны во многих научных трудах [4; 5]. В настоящее время также разрабатываются различные подходы к пониманию прототипа. Так, например, наиболее близким к нашему исследованию является представление о прототипе «как о содержательном ядре, в котором концентрируются наиболее характерные способы выражения свойств объектов и обладающие определенным набором общих облигаторных признаков» [6, с. 4]. Термин *prototype* в словарях английского языка представлен как стандартный или типовой образец: *a standard or typical example* [7]; указано значение первого дизайна чего-либо, из которого копируются или развиваются другие формы: *the first design of something from which other forms are copied or developed* [8]. Термин *prototipo* в словаре итальянского языка толкуется как известный или реконструированный пример, в котором заложена традиция: per indicare l'esempio più antico, noto o ricostruito, a cui si può ricondurre una tradizione [9]. Также зафиксировано значение характеристики, качества, недостатки, типичные и репрезентативные для определенной категории людей: chi presenta caratteristiche, qualità, difetti tipici di una determinata categoria di persone in grado tale da risultare particolarmente rappresentativo di quella categoria [9].

Мы предполагаем возможность лингвистической интерпретации поведенческих действий посредством рассмотрения прототипических ситуаций как лучших типовых образцов.

В предыдущих исследованиях мы выделяли категориальное (концептуальное) ядро и прототипическую структуру поведения. Поведение рассматривалось нами с позиции двух наблюдателей. «1) Перцептор – субъект восприятия и интерпретации (Наблюдатель$_{П}$) поведенческих действий и 2) Агенс – субъект восприятия (Наблюдатель$_{А}$) который совмещает роли субъекта поведения и, наблюдающего адресатов своих поведенческих действий в своем перцептивном пространстве» [1]. При рассмотрении поведения в таком ключе мы установили, что «прототипическое поведение находится в сфере социально-межличностных отношений, которые обладают знаковостью и оценочностью» [1]. В продолжение исследования, следовательно, мы предполагаем, что прототипические ситуации выражения поведенческих отношений также интерпретируются наблюдателем в существующей системе ценностей своего лингвокультурного пространства. «В центральном прототипическом понимании категории *отношения* комплекс двух наблюдателей будет являться его отличительной семантической чертой, что открывает перспективы возможности определения ядра поведенческих отно-

шений и описания его структуры. В поведенческих действиях/ситуациях с двумя Наблюдателями наиболее четко можно проследить межличностно-социальные отношения» [1].

В лингвокультурном аспекте мы предполагаем возможность рассмотреть поведенческие отношения в прототипических ситуациях в культурных пространствах неблизкородственных языков с целью уточнения выдвинутых теоретических предположений на примерах их сходства и возможных отличительных черт.

В волгоградской лингвистической школе «языковое сознание и коммуникативное поведение рассматриваются по схематичному образу языкового сознания. <….> Найденное тождество категорий языкового сознания и коммуникативного поведения позволяет отметить, что коммуникативное поведение разворачивается по определенному сценарию с учетом дискурсивного жанра; роли участников общения определяются вариациями нормативного поведения, интенциями коммуникантов и культурными, социальными, индивидуальными ценностями» [10, с. 352–353]. Н.Л. Шамне пишет, что «момент межкультурности в коммуникации проявляется, прежде всего, в различии культурных аппаратов участников коммуникации. Это различие может затрагивать структуры знания, формы поведения, языковые средства и по-разному в них проявляться» [11, с. 75].

Сочетание вышеназванных положений позволило определить подходы к сопоставительному анализу прототипических ситуаций поведенческих отношений на примере итальянского и английского языков.

В примерах прототипических поведенческих отношений у итальянского глагола *comportarsi* (вести себя) обнаруживается «синтагматическая возможность указания на Наблюдателя$_{п}$» [см.: 1]. В контекстах с предлогом *con* эксплицируются прототипические отношения (см. нижеприведенные примеры).

1. *Quello che non mi piace è il modo in cui ti* ***comporti con*** *lei*" ('Мне только не нравится, как относитесь к ней вы') [12].

2. *Ecco perché ti* ***comporti*** *in modo tanto strano* ***con*** *Nic!* ('Ведь с той поры столько всего изменилось. Вот почему ты так странно ведёшь себя с Ником!') [12].

В английском языке также межличностные и социальные отношения в прототипическом смысле выражаются в совокупности поведенческих действий, направленных на Наблюдателей. Прототипические ситуации выражения отношений эксплицируются предлогами *as if* и *to*: 3. *At home she had* ***behaved as if*** *she was a toddler going to a first party in a party frock rather than a huge ungainly student eighteen years of age going to university* [13]. Приведем также пример, эксплицирующий прототипическую ситуацию поведения в отношениях с предлогом *towards*: 4. *The servants* ***behaved towards*** *her with greater formality* [13].

В следующем примере в итальянском языке адресат поведения, совпадающий с Наблюдателем$_{П}$, определяется предлогом *con*: 5. *Sai, ho capito perché ti* ***comporti*** *così* ***con*** *me* ('Знаешь, я понял, почему ты так холоден со мной') [12]. В английском языке связь между субъектами поведения (Наблюдателями) выражается соответственно предлогом *towards u to*. Ср.: 6. *Bathsheba now realized how thoughtlessly she had* ***behaved towards*** *him, and understood how deeply he loved her* [12]. 7. *The only people who* ***behaved*** *naturally* ***to*** *me over this were the Wienekens and Marie's father* [12]. Приведем пример с итальянским глаголом *atteggiarsi* со значением 'принять определенное поведение, притвориться': ostentare un comportamento, posare [9], который выражает смысл изменения поведения или притворства. Предлог *con* или наречие *come* указывает на Наблюдателя поведения с оценкой соответствия определенным ожиданиям или впечатлению, который человек хочет произвести на других: 8. *Non* ***ti atteggiare come*** *se sapessi leggermi come un libro aperto* ('Не веди себя так, будто знаешь меня') [12].

Так, совокупность поведенческих действий с предлогами-указателями на второго субъекта отношений является типичным контекстом ситуаций прототипических межличностных (пример 9) или социальных (пример 10) отношений. Ср.: 9. *Tom si* ***atteggia*** *in modo ostile* ***con*** *tutti i vicini* ('Том настроен враждебно ко всем окружающим') [13]. 10. *Ha parlato di un amico di fuori città, dicendo che Larry* ***si atteggiava*** *a grand'uomo* ***con*** *lui* ('Вы сказали о приятеле из пригорода, что Лэрри прикидывался перед ним большой шишкой') [12].

В английском языке контексты ситуаций прототипических межличностных или социальных отношений представлены в нижеследующих примерах. В примере 11 показана оценка Наблюдателем ситуации межличностных отношений между двумя субъектами (несправедливо строго): 11. *Farnaby has* ***behaved to*** *you with unjust severity, set her an example of moderation on your side* [13]. Пример 12 демонстрирует связь между субъектами социальных поведенческих отношений: 12. *How do tutors* ***behave to*** *their students and in what ways may that affect students' studies and their live in the college* [13].

Контексты ситуаций прототипических поведенческих отношений являются комплексом семиотических действий, предназначенных для участников данных отношений в целях их «расшифровки». В следующем примере субъект поведения демонстрирует комплекс семиотических поведенческих действий, предназначенных для выражения своего отношения к другому участнику ситуации: 13. *Preferì* ***atteggiarsi*** *a offeso e tornammo a casa senza parlare* ('Он решил строить из себя обиженного, и домой мы доехали молча') [13]. В примере 14 субъект поведения целенаправленно демонстрирует поведенческие знаки, предназначенные для второго участника ситуации: 14. ***Atteggiò*** *poi il viso ad un'espressione imbronciata che voleva dire: «Insistete»* ('Затем надула губки, что означало: «Настаивайте»') [12].

Остановимся на аксиологической составляющей прототипических отношений – расчет «на публику» действий субъекта поведенческих отношений может не оправдаться. Они могут оцениваться другими участниками отношений по совокупности определенных семиотических признаков поведения.

В итальянском языке. В примере Наблюдатель$_{п}$ оценивает и интеретирует поведенческие действия субъекта поведения по определенным наглядным семиотическим признакам (пульсация артерий на висках): 15. *Forse* ***ti atteggi*** *a Signorina Tranquilla, ma ci sono piccole arterie pulsanti sulle tue tempie* ('Ты можешь вести себя как воплощенная мисс Невозмутимость, но на твоих висках пульсируют эти маленькие артерии') [12]. В следующем примере семиотический комплекс поведенческих действий субъекта поведения интерпретируется Наблюдателем$_{п}$ как демонстративное поведение: 16. *Sean, sai che* ***si atteggia*** *perche'si candidera* ('Шон, ты же понимаешь, он просто рисуется перед выборами') [12].

В английском языке. В примере участница ситуации (Наблюдатель$_{а}$) по семиотическим признакам узнает истинное пренебрежительное отношение к ней людей и оценивает эти отношения: 17. *When she was younger her summer tan drew abusive comments like' Paki', and she learned how differently people* ***behaved to*** *her when they were unaware of her race (in winter her skin can be quite pale). She thinks that more images of Black and Asian girls in the media would help to change some of the racist ideas and stereotypes that exist. What mattered was the present, how people* ***behaved to*** *you here and now* [13].

В следующем примере субъект отношений (Наблюдатель$_{а}$) относилась к людям в соответствии с тем, какое мнение о них составила: 18. *Clystis, like most country folk, spoke and* ***behaved to*** *people according to her own personal opinion of them* [12].

Следующий пример демонстрирует, как семиотический комплекс поведенческий действий субъекта поведения интерпретируется другими субъектами в прототипической ситуации: 19. *L'amico scosse la testa e la bocca di Basil* ***si atteggiò*** *ad un'espressione di tetra disperazione* ('Фрэнк покачал головой, и губы Бэзила дрогнули в выражении безнадежного отчаяния') [13]. Еще один пример показывает интерпретацию семиотического комплекса действий субъекта поведения Наблюдателями в социальных отношениях: 20. *Wyndham non era solo intelligente, ma si atteggiava anche a star cinematografica, e teneva in pugno la giuria* ('Виндхэм был не только умен, но и смазлив, как кинозвезда, и присяжные слушали его, открыв рот') [12]. Субъект отношений становится «Наблюдателем$_{А}$ в ситуациях, предоставляющих возможность видеть и воспринимать в своем перцептивном пространстве людей, на которых направлены его поведенческие действия. В противном случае отношения лишаются знаковости и целевой детерминации» [1].

Анализ языкового материала показывает, что выражение поведенческих отношений в сопоставляемых неблизкородственных языках имеет вариативный, многообразный и типизированный характер одновременно. Наличие **общности** структуры прототипических поведенческих отношений, понимаемой как действующая связь между субъектами отношений (два типа Наблюдателей), убеждает нас в том, что лингвокультурная специфика языковых знаков и их лингвокогнитивные универсалии не исключают друг друга, а сосуществуют и предполагают друг друга. Лингвокогнитивная и лингвокультурная составляющие категории *отношения* в поведенческом аспекте находятся в комплементарных позициях. Такая **особенность** объясняется сложными комплексными ментальными составляющими участия субъектов поведения в процессе ознаковления и оценивания отношений. При этом имманентная связь семиотичности и оценочности данной категории одновременно может отражать некоторую **специфику** в выражении комплекса поведенческих действий в национальных лингвокультурах. В итальянском языке такую специфику в прототипических ситуациях в большей степени выражает глагол *atteggiarsi* в значении целенаправленного комплекса поведенческих действий по соответствию определенным ожиданиям или впечатлению, который человек хочет произвести на других. В английском языке специфику в прототипических ситуациях в большей степени выражает глагол *behave*, показывающий больше вариаций синтагматической связи в прототипических ситуациях (предлогами *to*, *towards*, *as if*) в сопоставлении с ее выражением в итальянском языке (предлог *con*). Данная частотность указывает на возможность для оценочной интерпретации с позиции самого субъекта поведенческих отношений в английском языке. Данное наблюдение дает основание предположить, что категория *отношения* в поведенческом аспекте является особым типом связи, который в процессе ценностного картирования мира релевантен даже не на уровне лексического значения, а на уровне семантики и прагматического выражения. Этим обусловлена наша попытка определить и обособить прототипическое ядро поведенческих отношений на основе основополагающих факторов поведенческих действий в ситуациях межличностного и социального контекстов и определить основные параметры, системообразующие признаки и аспекты изучения категории отношения. Результаты анализа прототипических ситуаций выражения поведенческих отношений позволяют сделать вывод о необходимости выявления и описания возможных способов передачи семиотических и аксиологических маркеров, необходимых для дальнейшего изучения характеристик категории отношения в поведенческом аспекте сопоставляемых лингвокультур.

Библиографический список

1. Савватеева И.А. *Вербализация семиотического и аксиологического потенциала концепта BEHAVIOUR в английском языке*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Иркутск, 2019.
2. Савватеева И.А. Прототипическое выражение категории поведения в английском языке. *Когнитивные исследования языка*. 2023; № 3 (54):1: 219–222.
3. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив. *Cultural Historical Psychology*. 2015; № 11 (3): 25–43.
4. Rosch E.H. *Principles of Categorization. Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. 1978: 27–48.
5. Кубрякова Е.С. Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие. *Известия РАН*. Серия литературы и языка. Москва: Наука. 2006; Т. 65, № 2: 3–13.
6. Шубина А.А. Прототипическая ситуация проявления свойства. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2022; № 13: 2. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK222.pdf
7. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
8. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
9. *Treccani*. Available at: https://www.treccani.it
10. Зубкова Я.В., Желтухина М.Р. Структура коммуникативной реальности. *Baltic Humanitarian Journal*. 2021; Т. 10, № 1 (34): 352–354.
11. Шамне Н.Л. Межкультурная и транскультурная коммуникация: к определению понятий. *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Языкознание. 2003; № 3:73–80.
12. *Glosbe – онлайн-словарь*. Available at: http://www. glosbe.com
13. *BNC – British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org

References

1. Savvateeva I.A. *Verbalizaciya semioticheskogo i aksiologicheskogo potenciala koncepta BEHAVIOUR v anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2019.
2. Savvateeva I.A. Prototipicheskoe vyrazhenie kategorii povedeniya v anglijskom yazyke. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2023; № 3 (54):1: 219-222.
3. Holmogorova A.B. Rol' idej L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy social'nogo poznaniya v sovremennoj psihologii: obzor zarubezhnyh issledovanij i obsuzhdenie perspektiv. *Cultural Historical Psychology*. 2015; № 11 (3): 25-43.
4. Rosch E.H. *Principles of Categorization. Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. 1978: 27-48.
5. Kubryakova E.S. Obrazy mira v soznanii cheloveka i slovoobrazovatel'nye kategorii kak ih sostavlyayuschie. *Izvestiya RAN*. Seriya literatury i yazyka. Moskva: Nauka. 2006; T. 65, № 2: 3-13.
6. Shubina A.A. Prototipicheskaya situaciya proyavleniya svojstva. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2022; № 13: 2. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK222.pdf
7. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
8. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
9. *Treccani*. Available at: https://www.treccani.it
10. Zubkova Ya.V., Zheltuhina M.R. Struktura kommunikativnoj real'nosti. *Baltic Humanitarian Journal*. 2021; T. 10, № 1 (34): 352-354.
11. Shamne N.L. Mezhkul'turnaya i transkul'turnaya kommunikaciya: k opredeleniyu ponyatij. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2003; № 3:73-80.
12. *Glosbe – onlajn-slovar'*. Available at: http://www. glosbe.com
13. *BNC – British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org

Статья поступила в редакцию 20.05.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-437-440

Gorbukhova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: mag6549@yandex.ru*
Sibiryakova S.N.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: sibirykova80@mail.ru*

STRENGTHENING THE POSITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE TERRITORY OF EURASIA. ITS ROLE AND SECURITY IN THE MODERN CONDITIONS. The article considers the topical issues of the Russian language position on Eurasian territory and the security of the Russian language in the framework of such contradictory processes as globalization, information revolution and hybrid war against the Russian Federation. The methodological basis of the study includes such principles of dialectical method as objectivity, historicism, dialectical contradiction and systematicity. In order to determine the degree of security of the Russian language, to find the ways to resist the influence of such deforming factors as the impact of refugees' and displaced persons' language, linguistic imperialism, and the English language expansion, as well as to strengthen the status of the Russian language in Eurasia, the authors carry out an analysis of Russian and foreign authors' researches concerning these issues. To solve the problem of strengthening the position of the Russian language and the enhancement of its socio-cultural influence in the Eurasian territory, such a way as the development of relations between higher educational institutions of the Eurasian educational space is proposed.

Key words: **Russian language, foreign languages, linguistic security, linguistic imperialism, hybrid war, Eurasian region, Eurasian educational space, humanitarian values system**

М.Ю. Горбухова*, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: mag6549@yandex.ru*
С.Н. Сибирякова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru*

УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ ЕВРАЗИИ. ЕГО РОЛЬ И БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена актуальным проблемам положения русского языка на территории Евразии и его безопасности в контексте процессов глобализации, информационной революции и гибридной войны против России. Методологической основой исследования послужили основные принципы диалектического метода: объективность, историзм, диалектическая противоречивость и системность. С целью определения степени обеспечения безопасности русского языка и поиска путей противостояния влиянию таких деформирующих факторов, как язык переселенцев, лингвистический империализм и экспансия английского языка, а также укрепления статуса русского языка на евразийском пространстве проведён анализ исследований отечественных и зарубежных авторов. Для решения проблемы укрепления позиций русского языка и усиления его социокультурного влияния на территории Евразии предложен такой путь, как развитие связей высших учебных заведений евразийского образовательного пространства.

Ключевые слова: **русский язык, иностранные языки, лингвистическая безопасность, лингвистический империализм, гибридная война, евразийский регион, евразийское образовательное пространство, система гуманитарных ценностей**

Проблемы, касающиеся положения русского языка на евразийском образовательном пространстве и в мире в целом, с одной стороны, связаны с социокультурной и политической ситуацией в регионе, с другой стороны, с так называемой лингвистической безопасностью, которая в последнее время привлекает всё большее внимание учёных. Язык является открытой самоорганизующейся системой, это значит, что обеспечение его безопасности предполагает его стабильное функционирование и развитие. Безопасность открытой системы – это возможность её самосохранения, её устойчивого развития, наличие у системы инструментов противостояния деформации и угрозам извне. Для устойчивого развития и укрепления статуса русского языка как на евразийском пространстве, так на территории Российской Федерации необходимо исследовать социокультурные процессы на территории функционирования языка, а также связанные с ними процессы, происходящие в системе самого языка.

Актуальность этих проблем диктуется разворачивающимися в настоящее время глобализацией, информационной революцией и гибридными войнами, что неизбежно оказывает влияние на состояние национальных языков и, сле-

довательно, культур. Опасной тенденцией является то, что национальные языки находятся под деформирующим влиянием иностранных языков, в частности языков переселенцев из других стран [1]. Для настоящего времени также характерно такое явление, как лингвистический империализм [2], который предполагает доминирование одного языка в международном масштабе, что является своеобразным способом установления социокультурного доминирования. Под воздействием лингвистического империализма оказывается и русский язык, что приводит к его деградации и утере позиций на евразийском пространстве. Русский язык постепенно утрачивает своё историческое значение как язык межнационального и межгосударственного общения на евроазиатской территории [3; 4]. В связи с этим необходимо исследование текущей ситуации, связанной с деградацией языков под воздействием разрушающих факторов, понимание механизма этого влияния, поиск путей противостояния доминирующему языку и другим языкам, оказывающим деформирующее влияние на родной язык.

Цель настоящего исследования – выявление необходимости обеспечить безопасность русского языка как объекта исследования и укрепить его позиции на евразийском пространстве, что определяет необходимость решения определённых задач.

Задачи исследования:

1. Выявить механизм влияния на язык и национальный менталитет таких факторов, как воздействие иностранного языка, в частности языка переселенцев из других государств, а также влияние лингвистического империализма и экспансии английского языка.

2. Определить положение русского языка на евразийском пространстве на основе анализа исследований, посвящённых как общим проблемам лингвистической безопасности, так и положению русского языка в странах Средней Азии, бывших республиках Советского Союза, где русский язык исторически выступал языком межнационального общения.

3. Привлечь внимание к опасным процессам снижения роли русского языка в Евразийском регионе.

4. Осуществить поиск возможных путей решения проблемы укрепления позиций русского языка на евразийском пространстве через систему высшего образования.

Исследование проблемы лингвистической безопасности и необходимости укрепления положения русского языка на евразийском пространстве предусматривает опору на основные принципы диалектического метода, предполагает использование таких его принципов, как объективность, историзм, диалектическая противоречивость и системность.

Научная новизна: в ходе исследования нашёл применение системный подход – язык рассматривается как подсистема культуры, которая, с одной стороны, выступает одним из факторов формирования национального менталитета, а с другой стороны, сама оказывается под влиянием чужого языка, что демонстрирует общую языковую систему в динамическом единстве и взаимовлиянии её компонентов. Установлено деформирующее влияние на национальный язык таких факторов, как язык переселенцев, лингвистический империализм и экспансия английского языка. На основе анализа работ, посвящённых положению русского языка на территории бывших союзных республик Средней Азии, доказывается ослабление позиций русского языка в каждой из республик. Показано, что, несмотря на объективную необходимость владения русским языком как языком межнационального и межгосударственного общения, процесс утери позиций русского языка напрямую зависит от политической установки правительств этих государств. Одним из путей решения задачи укрепления положения русского языка на евразийском пространстве предлагается расширение сотрудничества в сфере высшего образования, когда знание русского языка напрямую способствует не только освоению специальности, но и приобщению к российской культуре и традициям.

Теоретическая значимость: на основе понимания языка как открытой саморазвивающейся системы были обозначены взаимозависимость языка и менталитета, влияние языка на формирование системы ценностей личности. Необходимым условием объективности результатов исследования является обращение к работам российских и зарубежных учёных, посвящённым теме лингвистической безопасности, где наглядно показаны деформирующие факторы влияния на язык, в том числе и русский. Проблемы безопасности и укрепления позиций русского языка на евразийском пространстве охарактеризованы на основании присущих им противоречий.

Практическая значимость: изучение материалов, посвящённых положению русского языка на евразийском пространстве, открыло возможность выхода на праксеологические вопросы укрепления позиций русского языка на этой территории. К практической значимости данного исследования следует отнести предложение о расширении сотрудничества стран Евразии в области высшего образования. Определены некоторые пути усиления влияния университетской системы обучения на повышение значимости русского языка, развитие социогуманитарной культуры студентов-иностранцев, предложены возможные пути решения сложностей, возникающих в ходе учебного процесса.

Термин и понятие «лингвистическая безопасность», то есть безопасность языка, только в 2002 году появились в научном обиходе [5]. Однако нельзя сказать, что сама проблема безопасности языка является новой. По сути, она существует на протяжении всего исторического развития человеческого общества, поскольку сохранение национального языка является определяющим условием сохранения той социокультурной общности, для которой этот язык является родным.

На современном этапе внимание исследователей, работающих в самых разных областях науки (лингвистика, философия, культурология, психология, педагогика, политология, информатика и др.), к понятию «лингвистическая безопасность» вызвано пониманием того, что ситуация с национальными языками серьёзно обострилась и требует анализа и решения. Это внимание объясняется тем, что лингвобезопасность – это многостороннее понятие.

Обострение проблемы лингвистической безопасности связано с процессом глобализации, внедрением информационных технологий, развитием информационного общества. Управление этими процессами в большей степени находится в руках транснациональных корпораций, а это значит, что изменения в глобальной социокультурной системе в значительной мере осуществляются в их интересах. Противоречивость процесса глобализации диктуется, с одной стороны, необходимостью объединения стран и населяющих их народов на глобальном уровне для решения чрезвычайно сложных задач современности, часто связанных с самим выживанием человечества. Однако, с другой стороны, глобализация приводит к трансформации всей мировой социокультурной системы, расшатыванию системы традиционных гуманитарных ценностей, в первую очередь ценностей, связанных с национально-культурной самоидентификацией личности и ослаблением позиции родного языка [6].

Вопросы лингвистической безопасности исследуются учёными различных стран. Одни исследователи напрямую указывают на связь безопасности языка с безопасностью страны [7], другие – с безопасностью, связанной со здоровьем человека [8], третьи справедливо во главу угла ставят проблемы сохранения культуры малых народов [9].

Если рассматривать язык как основу национального менталитета (гипотеза Сепира-Уорфа), как фактор формирования и развития социогуманитарной культуры личности [6], становится очевидной угроза языку со стороны как внешних, так и внутренних сил. Разрушительное влияние на язык и национальный менталитет может оказываться без явной агрессии или видимой экспансии, например, через систему образования. Об этом, в частности, пишет британский лингвист Роберт Филлипсон, рассматривая политику Великобритании, США и Всемирного Банка в области преподавания языка как свидетельство о доминировании английского за счёт национальных языков и его экспансии не только на территории Европейского Союза, но и в таких странах, как, например, Китай и Турция [2]. По его мнению, «лингвистический империализм тесно переплетается со структурой империализма в культуре, образовании, средствах массовой информации, связи, экономике, политике и деятельности вооружённых сил. По своей сути он [лингвистический империализм] – это эксплуатация, несправедливость, неравенство и иерархия с привилегиями для тех, кто владеет доминирующим языком [там же]. Подобная иерархия и привилегии для владеющих английским языком характерны и для Российской Федерации.

На бытовом уровне всегда считалось, что изучение иностранного языка неизбежно оказывает благотворное влияние на развитие личности, расширение её кругозора, формирование таких качеств, как интернационализм, коммуникабельность, способствует освоению культурных ценностей стран изучаемого языка. Однако это не всегда так. Иностранный язык может способствовать развитию социогуманитарной культуры личности только при условии, если такая задача осознана и поставлена изначально [6]. В действительности изучение иностранного языка может оказать деформирующее влияние на личность. Безопасность национального языка тесно связана с безопасностью системы культуры.

Это можно продемонстрировать на примере исследований американского писателя и психолога Дэвида Мацумото [10]. Показательными оказались его исследования психологических особенностей и трансформации системы ценностей билингвов. На основании проведённых экспериментов Д. Мацумото приходит к выводу, что «язык может вызвать изменение в мышлении и поведении либо непосредственно, либо опосредованно (через систему ценностей другой культуры)». Это наглядно демонстрирует, насколько значительное влияние может оказать иностранный язык на личность, изменяя систему её ценностей. Эти процессы в современных условиях экспансии английского языка приобретают опасную тенденцию размывания системы традиционных национальных ценностей, изменений в национальном менталитете и на уровне общественного сознания.

На серьёзные сложности, связанные с лингвистической безопасностью, и аналогичные проблемы также указывают исследователи ситуации в странах Западной Европы [1; 11]. Так, например, в Германии большой приток эмигрантов из бывшего Советского Союза породил такое явление, как *Rudeutsch* – русифицированный немецкий язык как пример языковой деградации в постглобалистском мире [11]. В странах Европы огромное распространение приобрёл английский язык, без знания которого стало сложно найти работу. В результате этого в странах, говорящих на немецком языке, появился так называемый Denglisch (это англизированный немецкий язык). Эти явления в немецком языке являются «частью целого мирового полотна проявлений общего мирового кризиса языка, любого отдельного языка и языка вообще. В кризисе сегодня даже языки наук, особенно гуманитарных» [11].

Совершенно очевидным также является положение, характерное для системы русского языка. Можно только упомянуть ситуацию в лексике, когда при

наличии многочисленных русских слов и их синонимов язык засоряется бесчисленными англицизмами: баттл, бренд, бэкграунд, дедлайн, квест, коуч, лайфхак, логслив, лузер, хайп, челлендж и многие другие. Здесь не идёт речь о терминах из области компьютерных наук или особенностях языка социальных сетей. Эти слова-паразиты, которые отличаются краткостью, характерной для английского языка, проникают и закрепляются в русском языке, лишая его самобытности и уникальности. Самое удивительное, что под деформирующим влиянием английского языка находится и фонетика, и структура предложений. Это особенно заметно в журналистике, откуда проникает в повседневную речь большинства носителей языка, исподволь вызывая изменения в их сознании.

Рассматривая лингвистическое разнообразие и многочисленность языков Евразии, Т. Виер справедливо отмечает, что этот континент «является местом рождения самых крупных семейств языков в мире. …Это место проживания двух третей всего населения мира. …Благодаря той роли, которую этот континент сыграл в эволюции человечества, культур и цивилизаций, его языки оказали несоизмеримое ни с чем влияние на все другие культуры и общества» [12].

В настоящее время для стран евразийского пространства на территории бывшего Советского Союза также характерны острые проблемы, связанные со сложностью решения вопросов взаимоотношения языков представителей различных национальностей, проживающих в государствах этого региона. Так, например, в молодых государствах, бывших республиках СССР, проблемы вызваны необходимостью, с одной стороны, развивать национальные языки, которые являются государственными, а с другой стороны, определить положение русского языка, который в этих республиках до настоящего времени является родным для значительной части населения, а также выступает языком межнационального общения как в межгосударственных контактах, так и между представителями различных национальностей, проживающих на территории каждого из этих государств.

Необходимо признать, что на евразийском пространстве русский язык, несмотря на свою историю и потенциал как языка межнационального и межгосударственного общения, в значительной степени утерял свои позиции. И самое главное, что процесс деградации продолжается. С сожалением необходимо отметить, что в настоящее время для стран, бывших республик Советского Союза, характерны языковые репрессии. «Правящая элита постсоветских государств использует язык для расширения своего влияния, создавая языковой фильтр для «освобождения» престижных социальных ниш и ограждения от нежелательных этнических контрагентов» [13].

Общеизвестно, например, что на территории европейской части бывшего СССР, в Грузии и в Молдове, русский язык подвергается дискриминации, особенно серьёзной в странах Прибалтики и на Украине. Об этих процессах красноречиво свидетельствует появление таких терминов, как «этноязыкоцентризм», «лингвистический национализм», «лингвистический этношовинизм», «лингвистический расизм», «лингвистический сепаратизм», «культурно-лингвистическая экспансия», «лингвистический терроризм», «языковая война». Эти термины говорят об острой конфликтогенной обстановке [14].

В настоящее время в странах Центральной Азии вопрос положения русского языка решается по-разному. Русский язык на протяжении долгого периода был и до сих пор остаётся не только языком межнационального общения, это язык, с помощью которого происходило приобщение этих народов к великой русской культуре и мировой цивилизации, с помощью русского языка они смогли развить свою национальную науку.

Так, в Таджикистане, несмотря на то, что с 1989 года в статусе русского начались изменения, «русский язык остаётся основным языком для многих этнических групп, проживающих на территории страны, включая татар, осетин, украинцев, корейцев и оставшегося контингента этнических русских» [4].

В каждой из стран Центральной Азии проблема со статусом русского языка решается по-разному. Для Казахстана характерен комплексный подход на основе трёх языков – казахского, английского и русского; вместе с тем решение о переходе с кириллицы на латиницу свидетельствует об экспансии английского и об опосредованном снижении значимости русского. В Кыргызстане разработаны определённые программы решения вопросов статуса каждого из языков, но недостаточно финансирования для их реализации. В Таджикистане в настоящее время преобладает политическая природа языковой политики. Для Туркменистана характерен искусственный характер языковой политики, а в Узбекистане до настоящего времени не закончилась языковая реформа [3].

«Государства Центральной Азии монополизировали решения, касающиеся языков: они принимают законы, меняют шрифты, ограничивают возможности обучения на русском языке без надлежащих консультаций со всеми заинтересованными сторонами» [3].

Важно понимать, что на протяжении всего совместного существования русского и национальных языков в рамках единого государства русский язык исполнял роль объединяющего фактора, не препятствуя осуществлению политики развития национальных культур и языков, в ряде случаев послужив основой для разработки алфавита и появления национальной литературы ранее бесписьменных языков. В настоящее время в интересах народов, населяющих евразийское пространство, важно вернуть русскому языку его консолидирующую роль, постепенно укрепляя его позиции.

Русский язык, несомненно, является одним из основных элементов в фундаменте менталитета российского народа. Следует отметить, что он естественно продолжает играть эту роль для представителей русскоязычного населения во всех странах мира. Роль русского языка особенно возрастает в настоящее время – время гибридной войны, которая ведётся против русского мира. Эта война опасна тем, что осуществляется, в том числе, на уровне сознания, а значит, под угрозой находится и русский язык, и менталитет народа. «Целью гибридной войны является создание условий для скрытого управления культурно-мировоззренческой сферой с целью преобразования ментального поля населения страны-мишени путем переориентации, ослабления, а затем уничтожения традиционных духовных и культурных ценностей народа» [15]. С сожалением необходимо признать, что события в России в 2022–2024 гг. показывают, что во многом такое воздействие в рамках гибридной войны, использование информационных и сетевых технологий повлияло и на позицию большого числа жителей России, которые выбрали поведение, противоречащее российскому менталитету и традиционным национальным ценностям.

Решение проблемы положения русского языка в государствах евразийского региона – это задача, которая относится к компетенции правительств стран этой территории. Однако на уровне образовательного пространства одним из путей решения вопроса укрепления позиций русского языка является развитие связей высших учебных заведений этих стран. Очевидно и доказано на практике таких государств, как США и Великобритания, что для формирования положительного образа страны и распространения языка важно привлекать в страну молодёжь для получения высшего образования. Для укрепления связей между Россией и странами Центральной Азии необходимо, чтобы молодые люди из этих стран, учась в российском университете, не только получали специальность, но и серьёзно осваивали русский язык, приобщались к культуре, традициям России, пытались воспринять национальные ценности.

Так, например, в Алтайском государственном университете в различных институтах традиционно проходят обучение студенты и аспиранты из стран Средней Азии. Уровень знания русского языка студентами наглядно демонстрирует проблемы, связанные с положением русского языка в каждом из этих молодых государств. Наряду с определённой частью студентов-иностранцев, которые хорошо говорят по-русски, значительная их доля владеет русским языком на недостаточном для успешного обучения уровне, им приходится прилагать дополнительные усилия для освоения русского языка, они не подготовлены в плане знания культуры и традиций России.

Развитие связей в области образовательного пространства требует от университета более развитой системы совершенствования знания русского языка студентами. Для таких обучающихся необходимо разрабатывать и внедрять специальные программы дополнительного образования для достижения продвинутого уровня владения русским языком. Важно отметить, однако, что, в определённом смысле, это потребует от университета дополнительных затрат, поскольку, как показывает практика, не все студенты-иностранцы имеют возможность оплачивать такие дополнительные программы. В современных условиях широкие возможности реализации программ дополнительного образования предоставляет также дистанционное обучение. В процессе обучения в университете студенты-иностранцы не только получают специальность, они проходят процесс аккультурации, в ходе которого и происходит укрепление позиций русского языка, пусть и на уровне каждой отдельной личности.

Если обратиться к курсу иностранного языка в университете, нужно сказать, что на занятиях и в ходе самостоятельной работы студенты изучают не только сам иностранный язык, но и знакомятся с культурой и традициями стран, где говорят на этом языке, поскольку разделить язык и культуру невозможно. Традиционно также, что одним из разделов при изучении иностранного языка являются темы, посвящённые осваиваемой специальности. В ходе работы над переводом текстов по специальности особое внимание уделяется самостоятельному, а не машинному переводу, творческой работе по подбору слов и выражений, использованию адекватных англицизмам синонимов русского зыка. Эта работа может стать интересной, она значительно отличается от перевода с помощью онлайн-переводчика и требует затрат времени, но способствует решению поставленной задачи – совершенствовать владение русским языком.

Курс иностранного языка предоставляет также большие возможности наполнить занятия таким содержанием, которое знакомит студентов с уникальной географией, захватывающей историей, интересными традициями России, достижениями науки и выдающимися представителями нашей страны. Нужно отметить, что изучение этого материала полезно не только студентам-иностранцам, но и нашим соотечественникам.

Так, на кафедре иностранных языков естественно-научного профиля разработано и активно используется в учебном процессе учебное пособие «Моя Родина» [16]. Пособие включает тексты и видеоматериалы по таким темам, как географическое положение и политическая система Российской Федерации, её столица, крупные города и исторические памятники, а также выдающиеся деятели разных областей науки и культуры, сведения из области истории. Кроме того, большой раздел посвящён Алтайскому краю и его столице, Барнаулу. Разрабатывая это пособие, авторы ставили перед собой задачу по углублению знаний не только английского, но и русского языка, а также по получению студентами дополнительной информации о стране и крае через выполнение творческих заданий.

Именно в сфере высшего образования в работе с молодыми представителями стран Средней Азии существует возможность противодействия влиянию сил, ведущих гибридную войну против России. Это должна быть целенаправленная работа на каждом уровне высшего учебного заведения, от администрации до отдельного преподавателя, который взаимодействует со студентами на личностном уровне. Конечно, в первую очередь это взаимодействие осуществляется через русский язык. В ходе этого взаимодействия русский язык выступает, с одной стороны, как инструмент общения, а с другой стороны, как фактор формирования культуры и традиционных ценностей. Таким образом, на каждом преподавателе, какой бы предмет он ни преподавал, лежит значительная ответственность в деле противодействия угрозам гибридной войны, укрепления связующей роли русского языка.

Подводя итог, необходимо отметить, что в условиях глобализации, массового переселения народов, а также информационной революции и экспансии английского языка, которую можно назвать настоящим лингвистическим империализмом, сохранение лингвистической безопасности в целом и безопасности русского языка на евразийском пространстве в частности является серьёзной проблемой. С теоретической точки зрения в статье нашли подтверждение положения о том, что в настоящее время национальные языки находятся под деформирующим воздействием иностранных языков, в первую очередь английского. Такое воздействие не просто влияет на структуру самого языка, оно является опасным фактором изменения национальной системы ценностей, оказывает влияние на менталитет и поведение отдельного человека. Анализ работ российских и зарубежных учёных наглядно продемонстрировал процесс ослабления влияния русского языка в странах, где он традиционно являлся языком межнационального общения. С практической точки зрения значительными можно считать выводы о необходимости развития системы повышения уровня владения русским языком студентами-иностранцами в рамках российского университета. Это возможно осуществить через разработку и внедрение в практику интенсивных программ дополнительного образования, в частности, с использованием дистанционного обучения, а также наполнение аудиторных занятий содержанием, включающим изучение тем, связанных с историей и традициями России.

Овладение продвинутым уровнем знания русского языка неразрывно связано с успешной аккультурацией студентов, укреплением роли языка на уровне отдельной личности. Требуется дальнейшее научное осмысление и поиск путей противостояния современному языковому и культурному империализму, который под ложными лозунгами защиты национальных языков и культур приводит их к созданию глобальной идентичности, утере уникального социокультурного своеобразия. Необходимость сохранения языкового и культурного разнообразия аналогичного биоразнообразию и является условием устойчивого развития социокультурной системы.

Библиографический список

1. Хайн Э. *Смешанный язык как пример языковой деградации в постглобалистском мире*. Available at: http://legacy.lunn.ru/sites/default/files/media/news/2018/12/01/yazykovaya_politika_i_lingvisticheskaya_bezopasnost.pdf
2. Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. 2018. Available at: https://www.researchgate.net/publication/31837620_Linguistic_Imperialism_R_Phillipson
3. Бекмурзаев Н. *Языковая политика стран Центральной Азии*. Available at: https://doi.org/10.46950/202004
4. Буриев М. *Насколько русский язык востребован в Таджикистане?* Available at: https://cabar.asia/ru/naskolko-russkij-yazyk-vostrebovan-v-tadzhikistane
5. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования. *Русистика.* 2012; № 1.
6. Горбухова М.Ю. *Социогуманитарная культура личности и вербальная коммуникация как механизм ее формирования*: монография. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2014.
7. Звездин Л.А. К проблематике лингвистической безопасности России: философские аспекты языковой гегемонии запада. *Вестник ВГУ.* 2016; № 3: 50–59.
8. Diaz D.A., Allchin L. *Importance and promotion of linguistic safety in the healthcare setting*. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23899975/
9. Green L., Réaume D. Education and Linguistic Security in the Charter. *McGill Law Journal Revue de Droit de McGill.* 1989; Vol. 34, № 4: 777–816. Available at: https://www.academia.edu/33802164/Education_and_Linguistic_Security_in_the_Charter
10. Matsumoto D. *An Introduction to the Study of Culture and Psychology*. Available at: https://www.pdfdrive.com/matsumoto-culture-and-psychologypdf-e50533935.html
11. Ширяева Т.А. Глобальный английский язык в контексте идей лингвистической Экологии. *Языковая политика и лингвистическая безопасность.* Нижний Новгород: НГЛУ, 2018: 260–264. Available at: http://legacy.lunn.ru/sites/default/files/media/news/2018/12/01/yazykovaya_politika_i_lingvisticheskaya_bezopasnost.pdf
12. Wier T.R. *Linguistic Diversity and Plurality in Eurasia. Entry for the International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Available at: https://www.academia.edu/35530219/Linguistic_Diversity_and_Plurality_in_Eurasia
13. Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/31837620_Linguistic_Imperialism_R_Phillipson
13. Бирюкова Ю.Н. Лингвистическая безопасность и языковая политика в современном российском контексте. *Правовая культура.* 2011; № 2 (11): 67–72.
14. Жигалев Б.А., Устинкин С.В. Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации. *Власть.* 2015; № 10.
15. Бартош А.А. *Русский язык в прицеле мировой гибридной войны*. Available at: https://nvo.ng.ru/nvo/2023-12-21/1_4_5_1267_language.html?ysclid=luduwadjez427939056
16. Горбухова М.Ю., Чайкина Н.Г. *Моя родина: взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности студентов естественно-научных факультетов (английский язык):* учебное пособие. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2018.

References

1. Hajn `E. *Smeshannyj yazyk kak primer yazykovoj degradacii v postglobalistskom mire*. Available at: http://legacy.lunn.ru/sites/default/files/media/news/2018/12/01/yazykovaya_politika_i_lingvisticheskaya_bezopasnost.pdf
2. Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. 2018. Available at: https://www.researchgate.net/publication/31837620_Linguistic_Imperialism_R_Phillipson
3. Bekmurzaev N. *Yazykovaya politika stran Central'noj Azii*. Available at: https://doi.org/10.46950/202004
4. Buriev M. *Naskol'ko russkij yazyk vostrebovan v Tadzhikistane?* Available at: https://cabar.asia/ru/naskolko-russkij-yazyk-vostrebovan-v-tadzhikistane
5. Trofimova G.N. Lingvisticheskaya bezopasnost': k probleme tolkovaniya. *Rusistika.* 2012; № 1.
6. Gorbuhova M.Yu. *Sociogumanitarnaya kul'tura lichnosti i verbal'naya kommunikaciya kak mehanizm ee formirovaniya*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2014.
7. Zvezdin L.A. K problematike lingvisticheskoj bezopasnosti Rossii: filosofskie aspekty yazykovoj gegemonii zapada. *Vestnik VGU.* 2016; № 3: 50-59.
8. Diaz D.A., Allchin L. *Importance and promotion of linguistic safety in the healthcare setting*. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23899975/
9. Green L., Réaume D. Education and Linguistic Security in the Charter. *McGill Law Journal Revue de Droit de McGill.* 1989; Vol. 34, № 4: 777-816. Available at: https://www.academia.edu/33802164/Education_and_Linguistic_Security_in_the_Charter
10. Matsumoto D. *An Introduction to the Study of Culture and Psychology*. Available at: https://www.pdfdrive.com/matsumoto-culture-and-psychologypdf-e50533935.html
11. Shiryaeva T.A. Global'nyj anglijskij yazyk v kontekste idej lingvisticheskoj `Ekologii. *Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost'*. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2018: 260-264. Available at: http://legacy.lunn.ru/sites/default/files/media/news/2018/12/01/yazykovaya_politika_i_lingvisticheskaya_bezopasnost.pdf
12. Wier T.R. *Linguistic Diversity and Plurality in Eurasia. Entry for the International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Available at: https://www.academia.edu/35530219/Linguistic_Diversity_and_Plurality_in_Eurasia
13. Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/31837620_Linguistic_Imperialism_R_Phillipson
13. Biryukova Yu.N. Lingvisticheskaya bezopasnost' i yazykovaya politika v sovremennom rossijskom kontekste. *Pravovaya kul'tura.* 2011; № 2 (11): 67-72.
14. Zhigalev B.A., Ustinkin S.V. Lingvisticheskaya bezopasnost' kak faktor obespecheniya ustojchivogo razvitiya Rossijskoj Federacii. *Vlast'*. 2015; № 10.
15. Bartosh A.A. *Russkij yazyk v pricele mirovoj gibridnoj vojny*. Available at: https://nvo.ng.ru/nvo/2023-12-21/1_4_5_1267_language.html?ysclid=luduwadjez427939056
16. Gorbuhova M.Yu., Chajkina N.G. *Moya rodina: vzaimosvyazannoe obuchenie razlichnym vidam rechevoj deyatel'nosti studentov estestvenno-nauchnyh fakul'tetov (anglijskij yazyk):* uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2018.

Статья поступила в редакцию 16.05.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-440-443

Penkovskaya I.I., *postgraduate, Moscow State Linguistic University (Moscow); senior teacher, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: innascudder@gmail.com*
Slozhenikina Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Synergy University, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: goldword@mail.ru*

LINGUISTIC MEANS OF CINEMATOGRAPHY IN THE LECTURE COURSE OF SERGEI EISENSTEIN (1933–1936). Sergei Eisenstein entered the history of Russian culture not only as a brilliant director, but also as a talented teacher, head of the course, after which many graduates became the pride of Russian directing. His lectures, delivered in 1933–1936, were shorthand, edited and published in the fourth volume of Selected Works. One can discover the distinctive features of the language and composition of Eisenstein's lectures. A special case of Eisenstein's linguistic personality as a teacher is the use of cinematographic techniques in the pre-

sentation of lecture material. The article proposes the author's definition of the concept of "Cinematography of Literature." The paper identifies and describes linguistic techniques of cinematography at the lexical-stylistic, communicative-syntactic and argumentative levels. The use of the cinematographic techniques is explained by the desire to activate visual, auditory and tactile-kinesthetic sensations through the word, to create an imaginary picture of reality.

Key words: **Sergey Eisenstein, linguistic personality, linguistic portraiture, lecture, cinematography, vocabulary, stylistics, syntax, syncretism, synesthesia**

И.И. Пеньковская, *соискатель, Московский государственный лингвистический университет, ст. преп., Университет «Синергия», г. Москва, E-mail: innascudder@gmail.com*

Ю.В. Сложеникина, *д-р филол. наук, проф., Университет «Синергия», Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: goldword@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА КИНЕМАТОГРАФИЧНОСТИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ СЕРГЕЯ ЭЙЗЕНШТЕЙНА (1933–1936)

Сергей Эйзенштейн вошел в историю русской культуры не только как гениальный режиссер, но и как талантливый педагог, руководитель курса, по окончании которого многие выпускники стали гордостью отечественной режиссуры. Его лекции, прочитанные в 1933–1936 гг., были стенографированы, обработаны и опубликованы в четвертом томе «Избранных сочинений». Можно обнаружить самобытные черты языка и композиции лекций Эйзенштейна. Частным случаем языковой личности Эйзенштейна-педагога является использования приемов кинематографичности в изложении лекционного материала. В статье предлагается авторское определение понятия «кинематографичность литературы». Выявляются и описываются языковые приемы кинематографичности на лексико-стилистическом, коммуникативно-синтаксическом и аргументационном уровнях. Использование приемов кинематографичности объясняется стремлением через слово активизировать зрительные, слуховые и тактильно-кинестетические ощущения, создать воображаемую картинку реальности.

Ключевые слова: **Сергей Эйзенштейн, языковая личность, языковое портретирование, лекция, кинематографичность, лексика, стилистика, синтаксис, синкретизм, синестезия**

Актуальность исследования обусловлена антропоцентричным вектором развития современного языкознания, одним из направлений которого является языковое портретирование выдающихся писателей, ученых, других оригинальных носителей русского языка.

Целью исследования является описание лексико-стилистических и коммуникативно-синтаксических языковых средств, используемых Эйзенштейном в лекциях, как способа кинематографической организации словесного материала.

Задачи исследования – сплошная выборка языкового материала, теоретическое осмысление проблемы кинематографичности словесных видов деятельности, анализ языковых средств с целью определения их прагматической характеристики, функций в тексте лекции.

Научная новизна исследования обусловлена отсутствием публикаций, посвященных изучению Эйзенштейна-педагога, также абсолютно неисследованной является проблема его языковой личности и один из частных ее аспектов – языковые средства создания кинематографичности в учебном лекционном материале.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке вопросов идиостиля, языкового портретирования, прагматической направленности языковых средств.

Практическая значимость исследования заключается в описании эффективной языковой личности, чей способ организации лекционного материала может быть моделью обучения не только в режиссуре кино, но и в любых других социально-гуманитарных науках.

Литература и кино после возникновения последнего оказались взаимосвязаны. С одной стороны, литературные тексты стали основой сценариев, что позволило использовать теорию повествования и методы стилистики для формирования собственного языка кино [1, с. 98]. С другой – язык кино дал возможность изменить оптику и посмотреть на текст как бы через камеру оператора, найти в нем приметы кинематографичности [2]. Ю.Н. Тынянов, например, применил терминологию стилистики для выявления семиотики кино. Деталь движущихся ног в кадре он уподобил синекдохе, которая должна вызвать ассоциацию движущихся людей: «И здесь, и там [в литературе – *И. П., Ю. С.*] важно, что вместо вещи, на которую ориентировано внимание, дается другая, с ней ассоциативно связанная» [3, с. 326, 334]. В дальнейшем идея условности знака искусства была развита в работах Ю.М. Лотмана, доказана возможность знаковых взаимодействий – от притяжения до отталкивания – разных семиотических систем [4].

В настоящее время в филологической науке развивается направление, связанное с поиском кинематографичности в разного рода текстах: в художественной литературе [5–15]; автобиографии [16]. И.Ю. Размашкин предпринял исследование композиционно-синтаксического аспекта кинематографичности идиостиля Ю. Тынянова [17]. В кандидатской диссертации Т.Г. Можаевой феномен кинематографичности текста рассматривается через призму синтеза искусств и теорию экспансионизма в лингвистике [18].

Если понятие «литература» использовать в первом, основном значении как «совокупность художественных, научных и других произведений, закрепленных в письменной или печатной форме и имеющих общественное значение» [19], то учебный текст, в том числе текст лекции, также может быть рассмотрен с позиций кинематографичности.

Под кинематографичностью будем понимать использование языка кино как кода для создания и/или интерпретации словесного текста. Возможность взаимопроникновения двух языков искусства обусловлена общностью задач, средств и способов их разрешения: и литература, и кино призваны создавать новые смыслы или высвечивать новые нюансы уже известных сущностей; повествование в них строится через создание и развитие конфликта; оба искусства оперируют понятием композиции и средств выразительности; и тот и другой вид искусства способны создавать эффект присутствия; оба искусства имеют средства аудио- и визуализации (непосредственно или через слово соответствующей тематической группы); они оперируют понятием точки видения (зрения, обзора), своими средствами выразительности могут структурировать пространство, создавать перспективу, общий или крупный план, добиваться фокусировки; и там, и там автор самостоятельно регулирует художественное время, имеет средства его замедления или, наоборот, ускорения; оба искусства монтажны, то есть подразумевают субъективную компоновку объективных явлений, и динамичны; в обоих видах искусства автор произвольно задает темп и ритм повествования; в обоих видах искусства знак может иметь как прямое, так и символическое значение; оба искусства не только метафоричны, но и метонимичны: автор – это линза, через которую единый поток распадается на части или, наоборот, разные пучки собираются в один луч; оба искусства решают проблему «актуальность Vs. историчность»; и литература, и кино осуществляют функцию воздействия на мышление, эмоции и поведение. Целью искусства является катарсис, то есть эмоциональный отклик, сопереживание для очищая души, нравственного воспитания.

Рассмотрим текст XI лекции [20], посвященной природе комического, определим языковые средства, создающие кинематографический эффект.

Основная роль принадлежит ***лексико-стилистическим средствам***, то есть вербальным средствам создания образности. Современная наука оперирует понятием полисенсорности познания. Его базис – восприятие [21, с. 119]. Формирующийся субъективный образ является результатом взаимодействия трех модальностей: зрительной, слуховой, тактильно-кинестетической. Лектор не может на занятии обеспечить физическое присутствие всех этих раздражителей, но может организовать полисенсорное познание, опосредованное словом. Для этого текст лекции должен включать слова из перечисленных тематических групп. Слова тематических групп «слух» и «зрение» создают аудиовизуальные образы, слова с тактильно-кинестетической семой создают эффект ощущения и движения. Все вместе это обеспечивает создание эффекта присутствия, мысленного наблюдения.

Зачастую, как отметает Н.Ю. Шнякина, перцептивные каналы работают не изолированно, а взаимодействуют. Возникает эффект синестезии – необычной реакции на раздражители [22, с. 43]. Эти параллельно возникающие сенсорные ощущения на вербальном уровне приводят к созданию оригинальных образных метафор. Об эффекте синестезии рассуждал и сам Эйзенштейн в рамках данной лекции, говоря о деметафоризации (буквализации), когда метафора для создания комического эффекта обыгрывается в прямом значении (пример режиссера из «Пантагрюэля» Рабле о застывших в Ледовитом океане после сражения словах, криках и прочих звуках) [20, с. 467]. Продолжая говорить о Рабле, Эйзенштейн сформулировал принцип театральной визуализации: «любопытная игра со словом-звуком, как с предметом» [20, с. 467].

Для формирования зрительных образов используются:

– *Сравнения*. Предмет сравнения у Эйзенштейна всегда яркий, живописный, колоритный, легко визуализируемый, будь то денотат или процесс: «"Правила, *как костыли*, – они необходимы больному, но стесняют здорового", – сказал кто-то в XVIII веке» [20, с. 448]; «комическое имеет столько же отличного и столько же общего с другими явлениями, *как убийство* и *принятие пищи, купание* и *женитьба*» [20, с. 452]; «…доля покровительственного отношения к "одомашненной" машине, *как к дикому некогда волку или бизону, ставшим собакой и волом*» [20, с. 458]; «…он должен начать возиться с портретом, *как грузчик* с тяжелой мебелью, со страшной при этом спешкой» [20, с. 460].

– *Метафоры*. Эйзенштейн часто использует метафоры со значением света / цвета: «Сцена сразу же … *вырисовалась* передо мной постановочно» [20, с. 470]; «“Декамерон”» *пестрит* религиозными предрассудками, суевериями «верующих» душ, лицемерием и ханжеством их духовных пастырей» [20, с. 476]; «Комические новеллы Возрождения – своеобразные участки *отсветов* философских турниров мысли восходящих практиков буржуазии и *отблесков* пожара папских войн» [20, с. 477]; «частичные рецидивы *вспышек* сектантства» [20, с. 478].

– *Олицетворения*. Говоря об абстрактных понятиях, терминах искусства, Эйзенштейн овеществляет сложные сущности, очеловечивает их. В этой же 11 лекции он монтажно, вклиниваясь в основное содержание, коротко говорит о сущности проекции на себя: «…это сличение с собой вместо сличения явлений и объектов между собой отвечает наиболее ранним этапам познания. В корнях древних слов поэтому неизбежно встречаются эти обозначения явлений через себя… Куда бы мы ни обратились, язык хранит следы этих первичных обозначений явлений через себя» [Эйзенштейн 1966, IV: 488]. Примеры: [пародия – *И. П.*] *атакует* [20, с. 450]; «смех этот был *воинствующим* смехом, *вскормленным* частично атеистическими элементами передовой философской мысли» [20, с. 476].

– *Конкретная лексика*. В словесных рядах Эйзенштейн максимально подробно описывает оформление и развитие мизансцены. Создается ощущение движущейся камеры, переходящий с предмета на предмет, с движения на движение: «Унести свой образ, свой облик из этой обстановки, а не изъять столько-то квадратных вершков *стекла*, столько-то погонных аршин *рамочного багета*, *бечевку, четыре гвоздя* и почерневшую поверхность *бромосеребряной бумаги*» [20, с. 460].

С помощью конкретной лексики происходит снижение пафоса, опредмечивание, обытовление теоретического содержания: «Такую же глупость сделали владельцы негатива нашей картины «Que viva Mexico!». Они сочли за равноценное заснятую пленку и материал, монтажно организованный в картину! Неудивительно, конечно, поскольку основной вкладчицей была дама, имевшая трубопрокатный концерн. Хотя и ей следовало бы знать, что погонные метры труб и трубы… смонтированные, скажем, *в ватерклозетную или ванную установку*, уже качественно различны по товарности!» [20, с. 464].

Формирование слуховых образов происходит с помощью лексики тематической группы «слух», слов разной морфологической принадлежности. Эйзенштейн наделял звук большими выразительными возможностями. В частности, он обращается к звуку и голосу, рассказывая студентами в лекции о диалектике формы и содержания в искусстве: «нынешний прием художественной формы когда-то, на определенном этапе развития общества, являлся пределом… “логического” мышления» [20, с. 468]. Для первобытного мышления голос был не просто физическим проявлением человека, его конкретно-предметной частью, «как руки, ноги и голова, которые можно отрезать, отрубить и пр. … голос, согласно общему тогда закону pars pro toto, способен предметно замещать всего своего носителя» [там же], то есть голос, звук является метонимией человека.

Примеры: «И мы также продолжали *вслушиваться* прежде всего в наше новое ощущение сцены» [20, с. 449]; «Когда же, при каких условиях и каких обстоятельствах эта серьезная сцена с уносом портрета *начинала звучать* комически?» [20, с. 458]; «Трудновато предположить, что сейчас этот несомненно смешной рассказ… вызывал бы такие же *звонкие раскаты смеха*» [20, с. 478]; «церковных учений.., не *зовущих* естественно и социально развивающееся человечество в сторону новых пониманий» [20, с. 481]; «Я думаю, что в нас *глухо* и несформулированно, но очень *интенсивно звучат отклики* на то, что можно было бы назвать “пафосом истории нашего распрямления”» [20, с. 485].

Формирование тактильно-кинестетических образов – важный для Эйзенштейна аспект работы лектора, ведь именно возможность передачи движения вербальными средствами приближает словесное искусство к кинематографу, в отличие от статичных видов искусств.

Примеры: «*Подойдем* конкретнее. *На ощупь*» [20, с. 450]; «Дорабатывать те случаи, в которых мы *наталкивались* на затруднения» [20, с. 449]; [комическое – *И. П., Ю. С.*] «*задевает* нечто, свойственное всем» [20, с. 450]; «многие вещи … для нас скучны *до вывиха челюстей*» [20, с. 449]; «Потоки крови и судороги живых существ под кинжалом бойца, *дравшие морозом по коже* киноаудитории “центра”, в районе были восприняты по линии производственно-хозяйственной» [20, с. 453]; «Если вы хотите *сразить* насмерть своего противника – *разите* его смехом» [20, с. 457]; «Будем *держаться* этого же пути, *возьмем* его за метод… посмотрим, какой еще “*дожим*” надо сделать…» [20, с. 458]; «…*легкий* портрет в *легкой* раме, *легко* снимаемый на ходу, будет хорош в первых двух решениях» [460]; «…он должен *орудовать* с ней [большой и тяжелой рамой – *И. П.*] с *легкостью* жонглера, что при видимой *тяжести* трюково сделанной рамы… будет иметь все основания вызвать смех» [20, с. 460].

Частным случаем формирования тактильно-кинестетических образов могут быть идиомы с семантическим компонентом движения: «многие вещи, от которых *со смеху покатывались наши бабушки*, для нас скучны» [20, с. 450]; «первый же встречный пример *ставит* это определение *на голову*» [20, с. 454].

Не менее важным языковым приемом проведения лекции является использование ***коммуникативно-синтаксических средств.*** Так же, как для кино, для лекции важен темп и ритм – они создают ощущение движения и развития. Для Эйзенштейна ритм был тем скальпелем, который отделял «внеритмическое, хаотическое нагромождение материала», «художественно не организованного, композиционно не впечатляющего» от материала, конструктивно-композиционно оформленного. Идентичный повтор, или, по Эйзенштейну, «ритмический барабан» создает эффект «”завораживания”, то есть предельного захвата аудитории» [20, с. 131].

– *Синтаксический параллелизм*. В тексте лекций функцию идентичного повтора берет на себя прием синтаксического параллелизма. В большинстве своем Эйзенштейн выстраивает в параллель простые двусоставные предложения. Важно отметить, что по принципу синтаксического параллелизма построен зачин лекции – педагог сразу задает импульс движения, причем совместного: все предложения в качестве подлежащего имеют личное местоимение «мы» (иногда – его косвенный падеж). Пример:

«Теперь *мы стоим* перед последней стадией обработки, которой *нам надо подвергнуть* наш эпизод.

Мы решали его мелодрамой. *Мы подымали* его до пафоса. *Нам осталось сделать* его комическим, смешным.

Мы теоретически еще ничего *не знаем* ни о природе комического, ни о методах, которыми серьезное может быть обращено в смехотворное...» [20, с. 448].

– *Простые предложения*. Простые предложения-описания минисцен создают иллюзию смены кадров, развития сюжета. Примеры: «Вы можете убить. Вас могут убить. Наконец, вы можете убиться…» [20, с. 452]; «Итак: большой дансинг. Общий фокстрот. Все танцуют. Полная корректность. Самый корректный человек – обезьяна. Постепенно фокстрот переходит в сладострастные обезьяньи движения. Дамы не меняются. Кавалеры преображаются в движениях и действиях. Корректность сменяется обращением жителей девственных лесов. Один человек-обезьяна продолжает сохранять поведение человека. Страсти разгораются и нарастают. Человек-обезьяна невозмутим» [20, с. 470]; Итак, они вместе приседают. Вместе садятся. Вдвоем обнимают жену и т. д. [20, с. 473].

– Ряды однородных членов с предметным значением. Такие синонимические ряд очень кинематографичны, максимально погружают в среду, создают у слушателя эффект присутствия, когда он мысленным взором видит те же ситуации, что и лектор. Примеры: «Ожидалось наступление на Двинск. Нужно было взрывать давно покинутые германские позиции. И, переезжая к этим *бетонированным подземным городам с узкоколейками, туннелями, водопроводами, уборными и небьющимся стеклом*, я мог сличить их с заброшенными же окопами царской армии» [20, с. 475]; «Так мы можем любоваться причудливостью *старинных пращей, кремневых ружей* или *новозеландских стрел*» [20, с. 478]; «*Горбуны, карлики, слепые, хромые, уроды, сумасшедшие* служат неизменным объектом смеха в Средние века» [20, с. 489].

– Диалог. Эйзенштейн вел занятия методом сократического диалога, то есть искал максимально подходящее разрешение кинематографической проблемы в беседе со студентами. Как и для кино, для лекции диалог также является средством создания конфликта и развития сюжета. В структуре лекции Эйзенштейна диалог появляется всегда как средство монтажного письма – это место перехода от одной проблемы к последующей. Есть прямая аналогия с монтажной техникой в кинематографе, когда при поочередном соединении кадров «подрезается», отсекается все лишнее в начале и в конце кадра. Так происходит соединение с предыдущим и последующим кадрами. Эйзенштейн всегда руководит диалогом, не давая ему превратится в болтовню, отсекает ненужные предположения, четко ведет студентов по пути им же намеченного решения проблемы. Пример:

– Что первым напрашивается в традиционной пародии на наших действующих лиц?

С м е с т а. Сделать ребенка большим. Чтобы он брал солдата на руки.

– Это, несомненно, типично для пародии и при должном качестве исполнения будет неизменно смешно. По существу, что мы сделали? Ребенок у нас был маленьким и незаметным. Вы сделали его заметным и большим настолько, что он берет «папашу» в свои мозолистые руки.

Вы представили дело «наоборот». Оно и резонно. Было серьезно – надо представить смешным. Смешное – «наоборот» от серьезного. Посмотрим, быть может, оно подойдет и к другому случаю. И пока не будем пугаться чудовищности возможных результатов. По ходу эпизода ребенок родился у нее… Что будет наиболее чудовищным и разительным?

С м е с т а. Пусть ребенок родится… у него?!

– Это уже чересчур. [20, с. 472–473].

Еще одним способом создания кинематографичности в ходе лекции можно назвать использование элементов ***аргументационной теории***, то есть словесного вида деятельности по подбору системы доказательств.

– *Апелляция к визуальным аргументам*. Эйзенштейн в качестве аргументации приводит примеры из визуальных видов искусств. В нашем случае, говоря о пародии, он апеллирует к древнейшей египетской карикатуре, изображающей фараона в виде льва, который играет в шашки с газелью [20, с. 451]. Или к древней итальянской фреске, изображающей бегство Энея, Аскании и Анхиза, – все они с собачьими головами [20, с. 451].

Таким аргументом может быть и пересказ собственного фильма, причем Эйзенштейн не смягчает краски, а наоборот, вводит лексику, связанную с базовыми жизненными мотивами, вызывающую сильную эмоциональную реакцию, например, описание жизни/смерти в фильме «Стачка»: «…мне хотелось довести *ужас* финала до высшей точки. *Самое страшное* в изображении крови – *кровь*.

В изображении смерти – сама *смерть*. … мы имели случай патетический – *раздавленную стачку* и *массовый расстрел*. И я ввел монтажной перерезкой в игровой *расстрел куски подлинной крови и смерти. Бойня.* "Обращение с людьми, как со скотами". *Кровь и жестокость бойни* вполне тематически выразили конец фильма. Впечатление получилось действительно *жуткое*. Многие без *судороги* не могли смотреть на экран. Эффект конца фильма на премьере (1924) был очень сильный» [20, с. 452–453].

Таким образом, Эйзенштейн был не только гениальным режиссером, но и талантливым лектором. Поэтому для него не составляло труда в пределах абзаца использовать весь комплекс языковых средств, создающих эффект кинематографичности. Кинематографичность подачи словесного материала обеспечивает эмоциональную реакцию, активизацию посредством слова перцептивных зон, создание иллюзии света, цвета, движения, ощущения, темпа, ритма, то есть так называемого эффекта присутствия.

Библиографический список

1. Михайловская Е.В., Тортунова И.А. Литературная кинематографичность российской и британской прозы XX века: сопоставительный аспект (на примере прозы В.М. Шукшина и Г. Грина). *Научный диалог*. 2015; № 11: 97–118.
2. Давыденко Е.Н. Поэтика кинематографа в современной литературе (на материале романа И. Макьюэна «Суббота»). *Филологический аспект*: международный научно-практический журнал. 2020; № 06 (62). Available at: https://clck.ru/3AWocg
3. Тынянов Ю.Н. Об основах кино. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва: Наука, 1977: 326–345.
4. Лотман Ю.М. *Семиотика кино и проблемы киноэстетики*. Таллин: Ээсти Раамат, 1973.
5. Ахриева Л.М. Кинематографичность как способ динамизации повествования в романе Ю.Н. Тынянова «Кюхля». *Язык и культура*. 2013; № 4: 146–150.
6. Бакирова Е.В. *Проза Франца Кафки в аспекте кинематографической визуальности.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
7. Куряев И.Р. *Кинематографичность отечественной прозы рубежа XX–XXI веков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саранск, 2021.
8. Маркова Т.Н. Кинематографические приемы как проявление формотворчества современной прозы. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 1: 132–136.
9. Мартьянова И.А. Кинематографичность литературного текста (на материале современной русской прозы). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 1: 136–141.
10. Немцев М.В. *Стилевые приемы кинематографа в литературе русского зарубежья первой волны*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
11. Овчарова Е.Э. *Рассуждение о литературной кинематографичности в докинематографическую эпоху*. Available at: http://www.culturalnet.ru/main/fileex/13
12. Осьмухина О.Ю., Куряев И.Р. Цикл повестей «Смерть на брудершафт» Б. Акунина в аспекте литературной кинематографичности. *Неофилология*. 2021; Т. 7, № 25: 102–110.
13. Соколова Е.К. *Литературный художественный образ и кинообраз: проблема соотношения и взаимовлияния: на примере киноинтерпретаций романов Ф.М. Достоевского*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
14. Солдаткина Я.В. *Литература в звуке, цвете, движении: историко-литературные основы медиасловесности*. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019.
15. Тарасов А.В. *Кинематограф М.А. Булгакова: к проблеме кинематографичности художественного мышления писателя*. Диссертация ... кандидата культурологических наук. Шуя, 2006.
16. Скляр Н.В. Монтажность композиционного и сюжетного уровней текста современной немецкой автобиографии. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013; № 3: 29–32.
17. Размашкин И.Ю. *Кинематографичноть идиостиля Ю. Тынянова: композиционно-синтаксический аспект.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
18. Можаева Т.Г. *Языковые средства реализации кинематографичности в художественном тексте (на материале произведений Г. Грина, Э. Хемингуэя, М. Этвуд)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Барнаул, 2006.
19. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000; Т. 1: А–О; Т. 2: П–Я. Available at: https://www.efremova.info/
20. Эйзенштейн С.М. Режиссура. Искусство мизансцены. *Избранные произведения*: в 6 т. Москва: Искусство, 1964–1971. Москва: Искусство, 1966; Т. 4: 11–738.
21. Полякова М.В. Секреты хорошей лекции (принцип природосообразности образования в практике лекционной работы). *Образования и наука*. 2008; № 5 (53): 118–131.
22. Шнякина Н.Ю. Тактильные ощущения как источник метафорической вербализации перцептивной области «запах» (на материале немецкого языка). *Гуманитарный вектор*. 2017; Т. 12, № 5: 41–50.

References

1. Mihajlovskaya E.V., Tortunova I.A. Literaturnaya kinematografichnost' rossijskoj i britanskoj prozy XX veka: sopostavitel'nyj aspekt (na primere prozy V.M. Shukshina i G. Grina). *Nauchnyj dialog*. 2015; № 11: 97-118.
2. Davydenko E.N. Po`etika kinematografa v sovremennoj literature (na materiale romana I. Mak'yu`ena «Subbota»). *Filologicheskij aspekt*: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020; № 06 (62). Available at: https://clck.ru/3AWocg
3. Tynyanov Yu.N. Ob osnovah kino. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva: Nauka, 1977: 326-345.
4. Lotman Yu.M. *Semiotika kino i problemy kino`estetiki*. Tallin: `E`esti Raamat, 1973.
5. Ahrieva L.M. Kinematografichnost' kak sposob dinamizacii povestvovaniya v romane Yu.N. Tynyanova «Kyuhlya». *Yazyk i kul'tura*. 2013; № 4: 146-150.
6. Bakirova E.V. *Proza Franca Kafki v aspekte kinematograficheskoj vizual'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Kuryaev I.R. *Kinematografichnost' otechestvennoj prozy rubezha XX-XXI vekov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saransk, 2021.
8. Markova T.N. Kinematograficheskie priemy kak proyavlenie formotvorchestva sovremennoj prozy. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 1: 132-136.
9. Mart'yanova I.A. Kinematografichnost' literaturnogo teksta (na materiale sovremennoj russkoj prozy). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 1: 136-141.
10. Nemcev M.V. *Stilevye priemy kinematografa v literature russkogo zarubezh'ya pervoj volny*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
11. Ovcharova E.`E. *Rassuzhdenie o literaturnoj kinematografichnosti v dokinematograficheskuyu `epohu*. Available at: http://www.culturalnet.ru/main/fileex/13
12. Os'muhina O.Yu., Kuryaev I.R. Cikl povestej «Smert' na brudershaft» B. Akunina v aspekte literaturnoj kinematografichnosti. *Neofilologiya*. 2021; T. 7, № 25: 102-110.
13. Sokolova E.K. *Literaturnyj hudozhestvennyj obraz i kinoobraz: problema sootnosheniya i vzaimovliyaniya: na primere kinointerpretacij romanov F.M. Dostoevskogo*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
14. Soldatkina Ya.V. *Literatura v zvuke, cvete, dvizhenii: istoriko-literaturnye osnovy mediaslovesnosti*. Moskva-Berlin: Direkt-Media, 2019.
15. Tarasov A.V. *Kinematograf M.A. Bulgakova: k probleme kinematografichnosti hudozhestvennogo myshleniya pisatelya*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologicheskih nauk. Shuya, 2006.
16. Sklyar N.V. Montazhnost' kompozicionnogo i syuzhetnogo urovnej teksta sovremennoj nemeckoj avtobiografii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2013; № 3: 29-32.
17. Razmashkin I.Yu. *Kinematografichnot' idiostilya Yu. Tynyanova: kompozicionno-sintaksicheskij aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
18. Mozhaeva T.G. *Yazykovye sredstva realizacii kinematografichnosti v hudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij G. Grina, `E. Hemingu`eya, M. `Etvud)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2006.
19. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 1: A-O; T. 2: P-Ya. Available at: https://www.efremova.info/
20. `Ejzenshtejn S.M. Rezhissura. Iskusstvo mizansceny. *Izbrannye proizvedeniya*: v 6 t. Moskva: Iskusstvo, 1964-1971. Moskva: Iskusstvo, 1966; T. 4: 11-738.
21. Polyakova M.V. Sekrety horoshej lekcii (princip prirodosoobraznosti obrazovaniya v praktike lekcionnoj raboty). *Obrazovaniya i nauka*. 2008; № 5 (53): 118-131.
22. Shnyakina N.Yu. Taktil'nye oschuscheniya kak istochnik metaforicheskoj verbalizacii perceptivnoj oblasti «zapah» (na materiale nemeckogo yazyka). *Gumanitarnyj vektor*. 2017; T. 12, № 5: 41-50.

Статья поступила в редакцию 26.06.24

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-443-445

Khalidova R.Sh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University; Dagestan Branch of Herzen State Pedagogical University of Russia (Makhatskala, Russia), E-mail: rashi-dr@mail.ru*

ENDEMIC VOCABULARY IN THE WORKS OF RUSSIAN-SPEAKING DAGESTAN WRITERS. The article presents a semantic and linguocultural analysis of endemic vocabulary from the Russian-language works of Dagestan writers. Stable verbal complexes and ritual formulas in the Dagestan languages related to endemic vocabulary have been identified, and their lexical-semantic and ethnocultural analysis is presented. The work also contains a pragmatic functional analysis of

Dagestan endemic vocabulary and identifies sources of their origin. The researcher substantiates legitimacy of using endemic vocabulary to convey the specifics of Dagestan ethnic culture and way of life. Various emotional interjections of the Dagestan languages, used as vocatives, are not only often found in Russian-language texts of literary works, but are also widely used in the Russian speech of bilingual and multilingual Dagestan youth.

Key words: **endemic vocabulary, Russian-Dagestan contacts, Russian-speaking Dagestan writers**

***Р.Ш. Халидова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет имени Герцена, Дагестанский филиал, г. Махачкала, E-mail: rashi-dr@mail.ru*

ЭНДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДАГЕСТАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

В статье представлен семантический и лингвокультурологический анализ эндемической лексики из русскоязычных произведений дагестанских писателей. Выявлены устойчивые словесные комплексы и ритуальные формулы на дагестанских языках, относящиеся к эндемической лексике, осуществлен их лексико-семантический и этнокультурный анализ. В статье содержится также прагматический функциональный анализ дагестанской эндемической лексики, выявлены источники их происхождения. Обосновывается правомерность применения эндемической лексики для передачи специфики дагестанской этнической культуры и быта. Различные эмоциональные междометия дагестанских языков, употребленные в функции вокативов, не только часто встречаются в русскоязычных текстах художественных произведений, но и получили широкое употребление в русской речи билингвальной и полилингвальной дагестанской молодежи.

Ключевые слова: **эндемическая лексика, русско-дагестанские контакты, русскоязычные дагестанские писатели**

Современная лингвистика располагает значительным количеством исследований русско-дагестанских контактов. Как правило, все они посвящены исследованию влияния русского языка на дагестанские языки и заимствованиям из русского языка. Вопросам влияния дагестанских языков на русский язык и определения статуса дагестанской лексики в русскоязычных текстах, функционирования заимствованной лексики дагестанских языков в русском языке посвящены единичные исследования. Между тем изучение дагестанской лексики в русскоязычных текстах, безусловно, представляет научный интерес как для изучения самого процесса заимствования, так и для рассмотрения этноязыковых контактов в регионе. Таким образом, можно сказать, что актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что дагестанская эндемическая лексика, представляющая собой термины, относящиеся к уникальным бытовым явлениям, еще не нашла полноценного освещения в лингвистической литературе.

Основная цель данной статьи – собрать, систематизировать и представить семантический и лингвокультурологический анализ эндемической лексики, встречающейся в произведениях русскоязычных дагестанских писателей. Эндемическая лексика – это лексика, характерная только для конкретной географической местности. Она функционирует во всех языках, представленных в данной местности, вне зависимости от их структурных и типологических особенностей.

Для решения поставленной цели обозначены следующие исследовательские задачи: 1) описать функции, выполняемые эндемической лексикой; 2) выявить и описать устойчивые словесные комплексы, относящиеся к эндемической лексике; 3) обосновать необходимость применения эндемической лексики для передачи специфики дагестанской этнической культуры и быта.

Объектом исследования данной статьи является эндемическая лексика в русскоязычных текстах произведений дагестанской писательницы Алисы Ганиевой.

Новым в статье является лингвокультурологический анализ эндемической лексики из произведений русскоязычных дагестанских авторов, большая часть которой впервые вводится в научный оборот.

Методика, применяемая в данной статье, может быть использована для исследования аналогичной лексики в произведениях других дагестанских писателей, пишущих на русском языке.

Материал статьи представляет интерес для лингвистов, филологов, социологов, интересующихся проблемами билингвизма, вопросами трансформации иноязычных слов и выражений в русскоязычных произведениях дагестанских авторов.

Новизна работы: несмотря на определенную разработанность темы, её нельзя считать исследованной полностью. В данной статье большая часть иллюстрационного материала впервые вводится в научный оборот, чем также объясняется научная новизна исследования.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что собранный нами материал и полученные в данной статье результаты могут быть использованы при изучении двуязычия в Дагестане, также на спецкурсах по различным аспектам лексикографии.

Практическая значимость заключается в том, что материал статьи может быть полезен при написании дипломных и курсовых работ по теме языковых контактов в Дагестане. Большое количество приводимых примеров эндемической лексики и их адекватная лингвокультурологическая характеристика обеспечивает достоверность полученных в данной статье результатов.

Для анализа русскоязычных текстов с вкраплениями в них речи на языках Дагестана мы обратились к прозе Алисы Ганиевой, молодого дагестанского прозаика, чьи произведения, можно сказать, изобилуют эндемической лексикой, что это даже несколько усложняет для читателя восприятие текста. В русскоязычных произведениях А. Ганиевой имеются многочисленные вставки языков различных этносов Дагестана (чаще аварского), значительная часть которых представлена заимствованиями из арабского и тюркских языков. Очевидно по этой причине Э.Ф. Шафранская называет язык персонажей произведений Алисы Ганиевой «русским языком в тюбетейке»: Для такого «русского языка в тюбетейке» свойственна эндемическая лексика, например, только из контекста понятно, что означает глагол «закрыться» – надеть хиджаб, а также тюркизмы, арабизмы и кораническая образность» [1, с. 66–67].

Следует отметить, что для номинации иноязычных вкраплений в русском тексте разные исследователи применяют различные термины. Чаще всего используется термин «регионализмы». Так, Г.А. Гюльмагомедов для номинации дагестанской лексики в русскоязычных текстах использует термин «регионализмы», но он отмечает, что такая лексика номинируется также как «экзотиэмы» и «этнографизмы». Г.А. Гюльмагомедов обращает внимание и на тот факт, что «дагестанские регионализмы – слова в устной речи жителей г. Махачкалы и в периодике Дагестана (1975–1980 гг.) были предметом исследования. Между тем регионализмы в широком плане (лексические единицы, фразеологизмы, тексты) используются в русской художественной литературе о Дагестане, авторами которой выступают 1) русские писатели XIX–XX вв., 2) двуязычные и 3) русскоязычные дагестанские писатели, чье творчество оставалось вне поля зрении исследователей» [2, с. 3]. С этим трудно не согласиться.

Для характеристики исследуемых языковых единиц в русскоязычных текстах адыгских авторов С.Ш. Шхалахо использует термины «кавказизмы» и «адыгизмы» и указывает на перспективы данной темы: «…изучение кавказского «пласта» лексики в русскоязычных текстах разного временного среза и разной стилевой направленности открывает новые перспективы для решения как общих проблем заимствования, так и частных – на региональном уровне» [3, с. 5]. Для характеристики лексики, применяемой в русскоязычных текстах для создания образа иноэтнической речевой среды, помимо упомянутых выше, употребляется также термин «экзотизмы» [4].

Наиболее подходящим среди всех перечисленных выше нам представляется термин «эндемическая лексика». Сама Алиса Ганиева называет язык персонажей своих произведений «махачкалинским русским». Приведем примеры эндемической лексики, используемой для создания образа инокультурной (нерусской) речевой среды из повести А. Ганиевой «Праздничная гора»:

– *Напиваться **харам**, я согласен, а кагор – это песня.*

Слово *хIарам* заимствовано из арабского языка (араб. حرام «запретный») означает во всех дагестанских языках «запрет», «запретное». Сама А. Ганиева приводит в качестве одного из значений данного слова – «табу». Однако такой семантикой лексема *хIарам* не располагает ни в одном из дагестанских языков.

*–Не держи, говорю, **уразу**.*

Лексема *ураза* также обозначена автором как заимствование из арабского языка. Да, это религиозный термин, но к арабскому языку он не имеет никакого отношения. Во всех дагестанских языках слово *ураза* означает «пост». В данном случае автор повести употребляет фразеологизм «держать уразу», что означает «соблюдать пост».

*–Попробуй, говорю, увижу тебя **в хиджабе**!*

Лексема *хIиджаб* – это заимствование из арабского языка (араб. حجاب «покрывало», «ширма»), в дагестанских языках употребляется в значении «одежда, закрывающая все тело, кроме лица и кистей рук».

*–Знаешь, брат, в тебе такой же **иблис** сидит, как в заблудших из леса.*

Лексема *иблис* (араб. إبليس «дьявол») также является заимствованием из арабского языка, означает во всех дагестанских языках «черт», «сатана», «дьявол».

*–Вы живете под вечным **васвасом**.*

Лексема *васвас* (араб. وسواس «наущение») также заимствована дагестанскими языками из арабского языка с расширением семантики, означает «сомнение», «нерешительность», «болезненную подвластность человека злым силам».

*–Зумруд! – закричал Юсуп, издалека почуяв надвигавшуюся ссору. – Неси **чуду.***

Чуду – это национальное дагестанское блюдо с разнообразными вариациями начинки: это может быть чуду с мясом, с картошкой, с творогом, с различной зеленью, с сыром и зеленью и т. д. Что-то вроде пирога.

– Эти суфии только и знают, что свою ***чанду*** *Пророку приписывать.Что за… – Шамиль поперхнулся. –* ***Чанда*** *какая-то! Зачем…*

Лексема аварского языка *чIанда* означает «пустая болтовня», «вздор», «дичь», «белиберда», «чепуха», «чушь». Стилистически окрашенная лексема, употребляющаяся преимущественно в разговорном стиле в бытовом дискурсе.

– И сватовство, и ***магар****, во время которого жених стоял одной ногой на положенном плашмя оголенном сабельном клинке, и сама многодневная свадьба пронеслась перед Хандулай, как многоцветный вихрь.*

Лексема *магьар* (араб. مهر «приданное», «брачный дар») также заимствована дагестанскими языками из арабского языка с расширением семантики. В аварском языке имеет форму *магьари* и означает: 1) «акт бракосочетания»; «венчание по канонам ислама»; 2) «калым», «выкуп за невесту». Преимущественно употребляется в первом значении.

– Извини, пожалуйста, я зачем-то ***хапур-ча пур*** *какой-то наплела, – заговорила Ася почти шепотом.*

Лексема аварского языка *хIапу-чапур* означает «путаница», «кавардак», «неразбериха».

– Тогда ***иман*** *был у людей, не то, что сейчас, – заметил Дибир.*

Лексема *иман* (араб. إيمان «вера») заимствована дагестанскими языками из арабского языка с расширением семантики, *иман* означает в дагестанских языках не только «вера», но и «совесть», «совестливость», «честность», «порядочность», как качества, которыми обладают те, у кого есть вера.

– От души, говорю, ***магарыч*** *сделаю.*

Слово *магарыч* в аварском языке имеет форму *магарич* (в аварском нет звука *ы*), заимствовано из арабского языка (مَعَايِشُ «расходы») через тюркские языки со значением «угощение», «вознаграждение».

– Так что ты, брат, ***сабур*** *делай, а то нервы тратишь…*

Лексема *сабур* (араб. صبر «терпение») заимствована дагестанскими языками из арабского языка в том же значении.

– Что там за ***маджлис****? – спросила его скучающая и небрежно причесанная продавщица, кивая в сторону Кумыкского театра.*

Лексема *маджлис* (араб. مجلس «собрание», «совет») заимствована дагестанскими языками из арабского с сохранением всех значений.

– Ходят ***хабары****, – ответил Шамиль, – что нас от России отделяют.*

Лексема *хабар* (араб. خبر «история», «новость», «весть») заимствована всеми дагестанскими языками из арабского с разным объемом значений. В аварском языке это слово имеет следующие значения: «весть», «известие», «сообщение», «сведение», «разговор», «беседа», «молва», «сплетни», «пересуды», «повествование», «повесть», «рассказ».

– Она всегда отца слушалась, всегда, ***яхI-намус*** *у нее был…*

Лексема аварского языка *яхI-намус* означает «честь и совесть».

– Нет у тебя мужа, ***къахIба****! – крикнул отец.*

Лексема аварского языка *хъахIба* означает «блудница», «распутница».

– Вот тебе ***ахирзаман*** *пришёл, да.*

Сложное слово *ахирзаман* (араб. آخر زمان «конец времени») в дагестанских языках имеет значение «конец света».

Эмоционально-экспрессивная лексика дагестанских языков также применяется для создания образа инокультурной речевой среды [5; 6]. В просторечной лексике в произведениях А. Ганиевой большое место занимают эмоциональные междометия.

– ***Вай,*** *живет у нас напротив такая вторая жена, – махнула рукой Гуля.*

Вай – эмоциональное междометие с широким спектром значений: удивления, восхищения, сожаления, сострадания и т. д.

– ***«Вах»,*** *– сказал Ленин, и все подумали, что он даг, – вставил Керим.*

ВахI – эмоциональное междометие, выражающее удивление.

– ***Вабабай, вададай****!* Целая тройня, и ни одного сыночка!

Вабабай-вададай – эмоциональное междометие, выражающее удивление.

– ***Ле****, куда все едут? – спросил он, воодушевленный зрелищем.*

– ***Ле****, что там? – спросил он у одного юнца, пробегавшего мимо.*

Ле – междометие аварского языка для обращения к лицам мужского пола.

– ***Ё,*** *сама с собой разговариваешь?*

Йо – междометие аварского языка для обращения к лицам женского пола.

Среди эндемической лексики в произведениях А. Ганиевой встречаются также частицы, например:

– Ждать буду! – радостно закричал Хабибула, подавая ему руку. – Давай ***ха*** *тогда. – Идем* ***ха****, ты куда спешишь?*

Модальную частицу *ха* З.М. Маллаева характеризует как «наиболее распространенную в аварском языке, особенно в разговорной речи. Частица *ха* имеет самые разные значения в зависимости от того: 1) к какому члену предложения она присоединяется; 2) в предложении какого коммуникативного типа она функционирует; 3) большое значение имеет также интонация предложения» [7, с. 78].

При употреблении эндемической лексики авторам произведений следует обращать внимание на адекватность фонетико-графической передачи местной лексики. Нужно отметить, что в художественных произведениях эндемическая лексика транслитерируется, в отличие от периодических изданий.

Употребление эндемической лексики из дагестанских языков в русскоязычной художественной прозе выполняет следующие функции: 1) номинации экзотических объектов, для которых нет соответствующих терминов в русском языке; 2) создания особенного этнографического колорита при описании жизни и быта простых горцев; 3) придания художественному тексту более живого и яркого национального колорита; 4) придания произведению определенного этнического колорита и обогащения его содержания; 5) более реального описания дагестанской культуры и традиций; 6) более полного раскрытия характера героев произведения; 7) облегчения читателю погружения в атмосферу той местности, о которой идет речь в произведении.

При употреблении эндемической лексики авторам художественных произведений очень важно знать меру, поскольку чрезмерность может создать проблемы для непосвященного читателя с восприятием специфического языкового материала. Кроме того, не вся эндемическая лексика носит информативный характер для большинства читателей. В этом плане весьма важно ответственно подходить к их использованию, необходимо также сопровождать используемую эндемическую лексику соответствующим толкованием.

Влияние национальных языков Дагестана на местную русскую речь в плане функционирования русского языка в этом полиэтническом и мультилингвальном регионе представляет несомненный интерес также для такой смежной с лингвистикой науки, как социолингвистика. Это можно отметить как одно из перспективных направлений в исследовании эндемической лексики.

Библиографический список

1. Шафранская Э.Ф. *Бутыль с надписью «Икс», или поиски неизвестного в романе Алисы Ганиевой «Жених и невеста»*. *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2020; Т. 17, № 1: 65–77.
2. Гюльмагомедов Г.А. *Дагестанская лексика в русскоязычной художественной литературе*. Махачкала, 1998.
3. Шхалахо С.Ш. *Кавказская лексика в русском языке и в русскоязычных текстах* (на материале адыгизмов). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2004.
4. Кальнова О.И. *Функционирование экзотизмов в русских текстах*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Куйбышев, 1986.
5. Абдурахманова А.Г., Мадиева З.З. *Основы изучения эмоционально-экспрессивной лексики в школе*. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; Т. 15, № 4: *16–23.*
6. Халидова Р.Ш. *Этикетные формулы свадебного дискурса аварского языка*. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 571–573.
7. Маллаева З.М. *Грамматические категории аварского языка (модальность, залоговость)*. Махачкала: Издательство «Юпитер», 2002.

References

1. Shafranskaya `E.F. *Butyl' s nadpis'yu «Iks», ili poiski neizvestnogo v romane Alisy Ganievoj «Zhenih i nevesta»*. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2020; T. 17, № 1: 65-77.
2. Gyul'magomedov G.A. *Dagestanskaya leksika v russkoyazychnoj hudozhestvennoj literature*. Mahachkala, 1998.
3. Shhalaho S.Sh. *Kavkazskaya leksika v russkom yazyke i v russkoyazychnyh tekstah* (na materiale adygizmov). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2004.
4. Kal'nova O.I. *Funkcionirovanie `ekzotizmov v russkih tekstah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kujbyshev, 1986.
5. Abdurahmanova A.G., Madieva Z.Z. *Osnovy izucheniya `emocional'no-`ekspressivnoj leksiki v shkole.* Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; T. 15, № 4: 16-23.
6. Halidova R.Sh. *`Etiketnye formuly svadebnogo diskursa avarskogo yazyka*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 571-573.
7. Mallaeva Z.M. *Grammaticheskie kategorii avarskogo yazyka (modal'nost', zalogovost')*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Yupiter», 2002.

Статья поступила в редакцию 29.05.24

УДК 81'373.46

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-445-449

Tsverkun Yu.B.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

CURRENT TRENDS AND ANTI-TRENDS IN THE US SECONDARY AND HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT). The article aims to study current tendencies in the field of the US secondary and higher education in the terminological aspect. Current trends and anti-trends in secondary and higher education are studied on the basis of the "buzzwords" denoting various phenomena, changes, and new concepts in the US secondary and higher education. In the framework of

the terminological aspect, lexical and semantic features and structural characteristics of the US secondary and higher education terms are considered. As a result, it is illustrated that the US education terminology has acquired a number of features (lexical and semantic variance, structural characteristics, semantic shifs occurring in their meaning structure) in the context of different social, political, and cultural factors influencing the US education. The proposed framework may be useful for studying and teaching lexicology, terminology, sociolinguistics, sociocultural linguistics, media stylistics, media discourse studies and cross-cultural communication. The research findings may contribute to compiling special dictionaries and glossaries of education terms.

Key words: **term, terminology, trends, anti-trends, US education system, lexical and semantic features, structural features**

Ю.Б. Цверкун, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ И АНТИТРЕНДЫ В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Цель данного исследования заключается в изучении современных тенденций в американском среднем и высшем образовании в терминологическом аспекте. Материалом исследования являются «модные слова» (buzzwords), использующиеся для обозначения современных явлений, изменений, новых понятий области среднего и высшего образования США. В рамках терминологического аспекта исследования в предлагаемой работе определяются лексико-семантические и структурные особенности рассматриваемых терминов. В результате определено, что современная терминология среднего и высшего образования США обладает рядом особенностей (лексико-семантическая вариантность, структурные особенности, семантические сдвиги в структуре значения изученных терминов), обусловленных воздействием различных социальных, политических и культурных факторов на область образования США. Основные положения и выводы исследования могут быть применены в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов лексикологии, терминоведения, лингвокультурологии, медиастилистики, медиадискурсологии и межкультурной коммуникации, а также при составлении специальных словарей и глоссариев терминов образования.

Ключевые слова: **термин, терминология, тренды, антитренды, система образования США, лексико-семантические особенности, структурные особенности**

Ввиду того что образование всегда являлось важнейшим аспектом в жизни человека, изменения, происходящие в различных сферах общества, находят отражение в образовании. В контексте процессов глобализации и цифровизации большинства областей деятельности человека трансформируется и сфера образования, а также и обслуживающая ее терминология.

В условиях воздействия социальных, политических и культурных факторов на образование в данной области возникают новые понятия, требующие определения, уточняются ранее используемые терминологические единицы, меняется структура значения многих терминов образования, в том числе происходят семантические сдвиги, появляются новые значения. Одним из феноменов, оказавших неоспоримо большое влияние на выбор методов, форм, стратегий образования и, следовательно, на терминологию, является пандемия коронавируса. С февраля 2020 года публиковалось большое количество статей, посвященных уточнению таких терминов образования, как *remote learning, distance learning, blended learning, hybrid learning* и др. [1; 2; 3].

Однако представляется важным отметить, что некоторые термины потеряли актуальность ввиду отмены ковидных ограничений, возврата к очной форме обучения, появления новых понятий в данной области. Для исследования актуальных тенденций в образовании в терминологическом аспекте представляется логичным изучить научно-популярные статьи, посвященные данной теме, выявить терминологические единицы, входящие в терминологию образования, изучить семантические особенности данных единиц.

Цель работы состоит в исследовании трендов и антитрендов в сфере среднего и высшего образования США в терминологическом аспекте на материале “модных слов” (buzzwords), использующихся для обозначения новых понятий, явлений в американском образовании, функционирующих в американском образовательном медиадискурсе в период с января 2023 года по март 2024 года.

Достижение указанной цели представляется возможным в результате решения ряда задач:

1) методом сплошной выборки выявить термины, входящие в терминосистему образования США, в научно-популярных статьях об американском среднем и высшем образовании, изданные в период с января 2023 года по март 2024 года;

2) изучить основные тренды в американском среднем и высшем образовании и термины, использующиеся для их обозначения;

3) изучить антитренды в американском среднем и высшем образовании и термины, использующиеся для их обозначения;

4) выявить лексико-семантические особенности терминов, использующихся для обозначения трендов и антитрендов в американском среднем и высшем образовании в условиях воздействия социальных, политических и культурных факторов на данную область;

5) выявить структурные особенности рассматриваемых терминологических единиц;

6) сформулировать результаты исследования, а также и обозначить перспективы дальнейшего изучения англоязычных терминов образования.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые лексико-семантическому и структурному анализу подверглись единицы, входящие в терминологию среднего и высшего образования США, функционирующие в медиатекстах об образовании США в период с января 2023 года по март 2024 года.

Теоретическая значимость состоит в том, что данная работа вносит свой вклад в развитие отраслевого терминоведения, углубляет знания и представления об англоязычных терминосистемах среднего и высшего образования, в частности США: о лексико-семантической специфике, структурных особенностях терминов, использующихся для номинации трендов и антитрендов в среднем и высшем образовании США, функционирующих в современном американском медиадискурсе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты данной работы могут быть применены для более корректной интерпретации терминологических единиц среднего и высшего образования США, функционирующих в медиатекстах на данную тематику. Полученные выводы о лексико-семантических и структурных особенностях проанализированных терминов могут быть использованы для дополнения уже существующих лексикографических источников, содержащих термины среднего и высшего образования США, а также для составления новых глоссариев терминов образовательной области на английском языке.

Отметим, что современные тенденции в образовании становились объектом исследования во многих работах: Ю.Н. Эбзеева и Ю.В. Смирнова [4], Д.И. Игнатова [5], Н.К. Благодетелева [6], Е.А. Бессонова и С.В. Ривкина [7], Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева [8], С.Т. Ибрагимова [9]. Так, Ю.Н. Эбзеева и Ю.Б. Смирнова обозначают ключевую роль высшего образования “в процессе передачи знаний, умения, навыков и ценностей для достижения и продвижения Цели устойчивого развития № 4 «Качественное образование для устойчивого развития»” [4]. Поясним, что Д.И. Игнатова рассматривает специфику реализации основных современных тенденций в развитии культуры здоровья, организации физической активности в болгарских школах, а также в подготовке стратегий ее улучшения. В исследовании современных тенденций в сфере образования Н.К. Благодетелева особое внимание уделяет развитию и совершенствованию виртуальных технологий в российской системе высшего образования [6]. Е.А. Бессонова и С.В. Ривкина провели анализ международных и отечественных документов, на основе чего выявили базовые ориентиры формирования и развития национальных образовательных систем в современном мире. В результате исследования авторы пришли к выводу о возможности изучения и более детального рассмотрения такого явления, как персонификация, в качестве одной из основных актуальных тенденций развития современного образования. Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева рассматривают современное образование в России в целом, объясняя, что данная область в настоящий момент пребывает “в состоянии многоуровневого и многоаспектного кризиса, связанного с целой системой деструктивных процессов внутри и вне его” [8]. В исследовании С.Т. Ибрагимовой обозначены основные тенденции развития современного российского образования в контексте процессов глобализации [9].

Подчеркнем, что и ряд лингвистических исследований посвящены терминам образования [10; 11]. Так, в статье Ю.А. Беловой, Р.Р. Лукмановой, Ф.Г. Фаткуллиной на основе данных, полученных от респондентов в результате эксперимента, вырабатываются наиболее эффективные стратегии перевода терминологических единиц области «Высшее образование» в России и странах Азии с английского на русский язык [10]. В исследовании В.В. Ингула и А.А. Курделяса представлен лингвоаксиологический анализ результатов исследования терминологических единиц области «Образование» методом субъективного шкалирования среди представителей профессиональной группы «Педагог» г. Красноярска [11].

Изучая *тренды* и *антитренды* в области образования в терминологическом аспекте, автор также опирался на свои опубликованные ранее работы, где в фокусе исследования находились особенности англоязычной терминологии

сферы образования в контексте влияния различных социальных, политических и культурных факторов на область образования [12; 13; 14].

Для рассмотрения современных тенденций в области образования в терминологическом аспекте в предлагаемой работе были применены методы сплошной выборки, дефиниционного анализа, лексико-семантический и структурный анализы.

Для изучения *трендов* и *антитрендов* в области образования в терминологическом аспекте был проведен анализ корпуса терминов из следующих источников, ставших материалом исследования: *58* научно-популярных статей, опубликованных на сайтах о среднем и высшем образовании в США в период с января 2023 года по март 2024 года [15; 16; 17]. Было проанализировано *356* терминов среднего и высшего образования США, составляющих широкий корпус исследования. Данные терминологические единицы были отобраны методом сплошной выборки из *58* научно-популярных статей о среднем и высшем американском образовании. Анализ словарных дефиниций позволил сделать вывод, что *37* терминов, выявленных из широкого корпуса исследования, являются единицами, использующимися для обозначения трендов и антитрендов в американском среднем и высшем образовании. Они и составляют **узкий корпус исследования**.

Для осуществления дефиниционного анализа терминов **широкого** корпуса исследования, лексико-семантического и структурного анализов терминов **узкого** корпуса использовались следующие лексикографические источники: словари современного английского языка [18; 19; 20], словари англоязычных терминов образования [21; 22; 23], этимологический словарь английского языка [24].

Перед анализом терминологических единиц, обозначающих тренды и антитренды в американском образовании, представляется важным обратиться к этимологии и значению лексической единицы ***trend***. Согласно словарной статье, приведенной в *Online Etymology Dictionary*, имя существительное ***trend*** было образовано от глагола ***to trend***:

trend (v.)

"1590s, "to run or bend in a certain direction" (of rivers, coasts, etc.), from Middle English *trenden* "to roll about, turn, revolve," from Old English *trendan* "turn round, revolve, roll," from Proto-Germanic **trandijan* (source also of Old English trinde "round lump, ball," Old Frisian *trind*, Middle Low German *trint* "round," Middle Low German *trent* "ring, boundary," Dutch *trent* "circumference," Danish *trind* "round"); origin and connections outside Germanic uncertain. Sense of "*have a general tendency*" (used of events, opinions, etc.) is first recorded 1863, from the nautical sense" [24].

Следовательно, значение рассматриваемого глагола *have a general tendency* появилось в результате вторичной номинации – *метафорического переноса*. Отметим, что имя существительное ***trend*** возникло глагола *to trend* в результате *конверсии*.

trend (n.)

""the way something bends" (coastline, mountain range, etc.), 1777, earlier "round bend of a stream" (1620s), from ***trend*** (v.); sense of "general course or direction" is from 1884. Sense of "a prevailing new tendency in popular fashion or culture" is from c. 1950" [24].

Рассматривая тренды в образовании, Ф. Тай подчеркивает, что лексическая единица *trend* стала "модным словом" для каждого, поскольку в повседневной жизни мы часто слышим о модных трендах, социальных трендах, трендах в экономике и т. д. Сфера образования не является исключением [25]. Согласно определению *Oxford Learners' Dictionary*, *the direction of change or development of a situation is called a trend* [26]. Опираясь на данное определение, Ф. Тай формулирует определение для ***trend in education*** ('тренд в образовании'), согласно которому тренды в образовании – это методы обучения, которые весьма актуальны, обладают большой значимостью и вносят свой вклад в развитие общества [25].

Следовательно, значение термина ***trend***, функционирующее в сфере образования, развилось в структуре значения лексической единицы *trend*, которая появилась от глагола *to trend* в результате *конверсии*, подверглось процессу *сужения* и *терминологизации* в рамках области образования.

Анализ терминологических единиц, использующихся для обозначения трендов и антитрендов в сфере среднего и высшего образования США, показал, что к ***трендам в*** американском образовании относятся следующие: *Online Learning, Distance Learning, Blended Learning, Homeschooling, Mobile Learning, Personalized Learning, Project-Based Learning, Gamification, Bite-Sized Learning, AI-Powered Personalization, Emphasis on Soft Skills, Virtual Reality (Vr) and Augmented Reality (Ar) in Classrooms, Decentralized Education Platforms, Lifelong Learning and Micro-Credentials* [15; 16; 17]. Отметим, что большая часть терминологических единиц, обозначающих перечисленные тренды, являются заимствованными из IT-сферы и области психологии. Важным выводом является то, что за период с февраля 2020 по март 2024 тренды в образовании мало изменились, поскольку пандемия коронавируса кардинально повлияла на сферу образования во всем мире. За последние три года наблюдается тенденция к использованию дистанционных форм обучения, применению различных цифровых технологий в обучении и т. д.

Гораздо более примечательными для данного исследования являются терминологические единицы, использующиеся для обозначения ***антитрендов*** в среднем и высшем образовании США. Поясним, что такие лексические единицы в статьях об американском образовании, вошедших в материал исследования, относят к *anti-trends in educations, least favorite education-related buzzwords, words to avoid in education, tired words in education, tired education buzzwords to stop using, buzzwords teachers cant's stand* и т. д. [15; 16; 17]. В данном исследовании к ***антитрендам*** в образовании относятся *такие формы, методы и стратегии в образовании, которые не получили широкого распространения, не являются популярными, потеряли свою актуальность в силу ряда причин (социальных, политических, исторических, культурных* и т.д.*)*. В *узкий корпус исследования* вошли следующие термины, использующие для обозначения ***антитрендов*** в американском среднем и высшем образовании: *Rigor, Woke, Social-Emotional Learning, Learning Loss, Equity, Differentiation, Standardized Tests, Data-Driven, Fidelity, COVID–19* и др. Далее в статье представлен лексико-семантический анализ некоторых из приведенных терминологических единиц.

Итак, для анализа семантической структуры термина ***Rigor*** обратимся к определению данной единицы, приведенному в *The Glossary of Education Reform*:

Rigor. *While dictionaries define the term as rigid, inflexible, or unyielding, educators frequently apply* ***rigor*** *or* ***rigorous*** *to assignments that encourage students to think critically, creatively, and more flexibly. Likewise, they may use the term* ***rigorous*** *to describe learning environments that are not intended to be harsh, rigid, or overly prescriptive, but that are stimulating, engaging, and supportive* [27].

Во-первых, отметим, что данный термин проявляет лексическую вариантность (*rigor/rigorous*). Во-вторых, анализируемый термин возник в терминологии образования в результате *сужения* и *терминологизации значения* единицы общелитературного языка в рамках образовательной терминологии. Важно подчеркнуть, что после февраля 2020 года в структуре значения данного термина произошли следующие изменения: идея овладения учащимися так называемыми "навыками мышления высшего порядка" ('*higher-order thinking skills*'), изначально заложенная в понятие **rigor**, постепенно превратилась в завышенные требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся по окончании освоения учебной дисциплины. Таким образом, изменился коннотативный аспект значения данного термина: *сложный (мотивирующий)* – > *сложный (демотивирующий)*.

Далее рассмотрим термин ***Woke***, в структуре значения которого также произошли изменения. Отметим, что лексическая единица ***woke*** стала использоваться в образовании с 2018 года, когда была опубликована статья А. Кальдера "Woke Pedagogy: A Framework for Teaching and Learning", где вводятся термины *woke pedagogy, woke teacher, woke education* [28]. Важно пояснить, что данная единица относилась к *сленгу*, далее в результате функционирования в медиапространстве, в политическом медиадискурсе в том числе, стала принадлежать к общеупотребительной лексике. С 2018 года данная единица входит в англоязычную специальную лексику области образования. В своей работе А. Кальдера определяет ***woke teacher*** следующим образом:

«Woke teachers *are those who have a critical disposition, which can be summarized as willingness to examine the root causes of disparities and to question why social groups have inequitable lived experiences.* ***Woke teachers*** *are aware of how laws and policies impact their students' lives and integrate intellectual discussions about systemic oppression – in all its forms – into their curriculum and instruction»* [28].

Для проведенного исследования представляется интересным тот факт, что автор данной работы представил доклад на Всероссийском круглом столе «Современное терминоведение: традиции и перспективы развития» памяти профессора В.М. Лейчика, который состоялся 10 ноября 2023 года, где отмечалась актуальность изучения влияния ***woke***-культуры на область образования и на соответствующую терминологию [29]. Однако в этот же день вышла статья А. Протеро и В. Солис, где ***woke*** относится к антитрендам в образовании [30]. Авторы статьи ссылаются на А. Кальдера, которая отмечает, что введенные ею в 2018 г. термины *woke pedagogy, woke teacher, woke education* перестали быть актуальными, поскольку в структуре значения единицы ***woke*** произошли семантические сдвиги. Поясняется, что в 2023 году единица ***woke*** стала использоваться политиками-консерваторами для описания учебных планов, составленных социал-либералами. Так, значение лексической единицы ***woke*** приобрело пейоративную, уничижительную окраску [31].

Следующим термином для анализа является ***Equity***. Отметим, что Cambridge Dictionary определяет данную лексическую единицу следующим образом:

Equit. *The situation in which everyone is treated fairly according to their needs and no group of people is given special treatment* [18].

В терминологии образования США данная единица используется в следующем значении:

"In education, the term ***equity*** *refers to the principle of fairness. While it is often used interchangeably with the related principle of* ***equality****, equity encompasses a wide variety of educational models, programs, and strategies that may be considered fair, but not necessarily equal. It is has been said that "equity is the process; equality is the outcome," given that equity – what is fair and justumay not, in the process of educating students, reflect strict equality – what is applied, allocated, or distributed equally"* [27].

Таким образом, термин ***equity*** иногда используется синонимично с другим термином – ***equality***. Однако данные единицы не являются синонимами, следовательно, термин ***equity*** не проявляет лексической вариантности в рамках американской терминологии среднего и высшего образования. Отнесенность данно-

го подхода к антитрендам в образовании объясняется тем, что предоставление учащимся “справедливых”, “равных” образовательных моделей, программ и т. д. не гарантирует одинакового результата у всех учащихся по окончании освоения дисциплины. Следовательно, необходимы другие подходы, стратегии и методы в обучении, направленные на успешный результат в образовательном процессе. Отметим, что в структуре значения произошли изменения: *денотативный* аспект значения остался прежним (fair), *коннотативный* аспект изменился (result – > process).

Структурный анализ терминов, входящих в узкий корпус исследования, проводился на основе классификации терминов по форме, предложенной С.В. Гриневым-Гриневичем: ***слова*** (однословные, монолексемные единицы) и ***словосочетания*** (многословные, полилексемные единицы) [33]. В результате были получены следующие данные о структурной специфики терминов, использующихся для номинации трендов и антитрендов в американском среднем и высшем образовании: из *37* терминов узкого корпуса исследования 23 *термина* (62%) представлены терминологическими ***словосочетаниями***, *14 терминов* (38%) – ***однословные термины***. К терминологическим **словосочетаниям** из узкого корпуса исследования, например, относятся следующие единицы: *Growth mindset, Hybrid Learning Models, AI-Powered Personalization, Virtual Reality, Augmented Reality, Critical Race Theory, Decentralized Education Platforms, Lifelong Learning, Restorative Justice* и др. Примерами **однословных терминов** являются следующие единицы: *Rigor*, *Micro-credentials, Inclusion, Testing, Data, Pivot, Self-care, PLC, DEI* и др.

В заключение отметим, что в ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1) роль влияния социально-политического фактора на изменения в образовании и соответствующей терминологии чрезвычайно возросла;

2) семантические сдвиги в структуре значения термина могут проходить в кратчайшие сроки;

3) большое количество терминов, обозначающих тренды в образовании, заимствованы из IT-сферы;

4) возрастает необходимость постоянного тщательного исследования семантики актуальных терминов образования в условиях воздействия социальных, политических, культурных изменений на область образования;

5) термины, составляющие узкий корпус данного исследования, обладают следующими структурными особенностями: из *37* терминов *23* единицы являются терминологическими словосочетания; *14* – это однословные термины. Таким образом, многословные термины составляют большую часть (62%) от общего числа терминологических единиц, входящих в узкий корпус исследования.

Таким образом, изучение трендов и антитрендов в среднем и высшем образовании США в терминологическом аспекте способствует более глубокому пониманию различных процессов, происходящих в обществе, находящих свое отражение в образовании и соответствующей терминологии.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования терминов, функционирующих в англоязычном медиадискурсе об образовании, является изучение терминологических единиц, использующихся для номинации трендов и антитрендов в британском, австралийском, канадском образовании, а также в других национальных системах образования. Кроме того, в дальнейшем предлагается исследовать такие терминологические единицы с точки зрения мотивированности их значения в лингвокультурологическом и аксиологическом аспектах.

Библиографический список

1. A Guide to Remote Learning Terminology During COVID–19. *Curriculum Development, Remote Learning, Professional Development*. 2020. Available at: https://www.managebac.com/blog/guide-remote-learning-terminology-covid-19
2. *Are Online Learning, Virtual Learning, E-Learning, Distance Learning, and Blended Learning the Same?* Available at: https://www.conexed.com/are-online-learning-virtual-learning-e-learning-distance-learning-and-blended-learning-the-same/
3. *COVID–19 response – Remote learning strategy: remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764?posInSet=1&queryId=59158b28-f778-4854-ae6d-eec529e7e651
4. Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Современные тенденции развития образования: дорожная карта высшего образования ЮНЕСКО. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2023; Т. 23, № 2: 329–337.
5. Ignatova D.I. Current trends in modern education. *Education. Quality Assurance*. 2022; № 4 (29): 77–80.
6. Благодетелева Н.К. Тенденции и перспективы использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 109–113.
7. Бессонова Е.А., Ривкина С.В. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования. *Человек и образование*. 2021; № 1 (66): 4–10.
8. Степанова Г.А., Демчук А.В., Арпентьева М.Р. Современное образование в эпоху кризиса: тенденции, антикризисные факторы. *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2020; № 4: 56–71.
9. Ибрагимова С.Т. Тенденции развития современного образования в России в период мировой глобализации. *Вестник научных конференций*. 2021; № 3-2 (67): 62–65.
10. Belova Y.A., Lukmanova R.R., Fatkullina F.G. Translation strategies for rendering Higher Education institution terms from English into Russian. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 6 (34).
11. Ингул В.В., Курделяс А.А. Термины сферы «Образование» в ценностном аспекте (экспериментальное исследование). *Сибирский филологический форум*. 2022; № 2 (19): 53–65.
12. Иконникова В.А., Цверкун Ю.Б. *Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике*. Москва: ООО «Русайнс», 2021.
13. Цверкун Ю.Б. Культура отмены в высшем образовании США и Канады (терминологический аспект). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 283–287.
14. Цверкун Ю.Б. Лексико-семантические особенности англоязычной терминологии образования в контексте пандемии COVID–19. *Аномалия в языке, гармония в речи*: сборник научных статей. Минск: Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», 2023: 80–83.
15. *US News Education*. Available at: https://www.usnews.com/education
16. *Education Week – K-12 education news and information*. Available at: https://www.edweek.org/
17. *News | U.S. Department of Education*. Available at: https://www.ed.gov › news
18. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
19. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
20. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
21. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood, 2011.
22. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
23. *A Dictionary of Education*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2015.
24. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
25. Thuy Ph. *10 Popular Trends in Education (2023–2025)*. Available at: https://atomisystems.com/elearning/10-popular-trends-in-education/
26. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
27. *The Glossary of Education Reform*. Available at: https://www.edglossary.org/
28. Caldera A. *Woke Pedagogy: A Framework for Teaching and Learning*. Available at: https://scholarworks.uttyler.edu/dsjel/vol2/iss3/1/
29. *Программа Всероссийского круглого стола «Современное терминоведение: традиции и перспективы развития» памяти профессора В.М. Лейчика*. Одинцовский филиал МГИМО МИД России. Available at: https://mgimo.ru/upload/2023/11/prog-rt-leichik-10-11-23.pdf
30. Prothero A., Solis V. *10 Buzzwords Teachers Can't Stand*. 2023. Available at: https://www.edweek.org/teaching-learning/10-buzzwords-teachers-cant-stand/2023/11
31. Caldera A., Bernstein D., Parker-Hill K., Testen K. *The Case for Woke Education*. Available at: https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-case-for-woke-education/2023/07
32. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. A Guide to Remote Learning Terminology During COVID-19. *Curriculum Development, Remote Learning, Professional Development*. 2020. Available at: https://www.managebac.com/blog/guide-remote-learning-terminology-covid-19
2. *Are Online Learning, Virtual Learning, E-Learning, Distance Learning, and Blended Learning the Same?* Available at: https://www.conexed.com/are-online-learning-virtual-learning-e-learning-distance-learning-and-blended-learning-the-same/
3. *COVID-19 response – Remote learning strategy: remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764?posInSet=1&queryId=59158b28-f778-4854-ae6d-eec529e7e651
4. `Ebzeeva Yu.N., Smirnova Yu.B. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya: dorozhnaya karta vysshego obrazovaniya YuNESKO. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2023; T. 23, № 2: 329-337.
5. Ignatova D.I. Current trends in modern education. *Education. Quality Assurance*. 2022; № 4 (29): 77-80.
6. Blagodeteleva N.K. Tendencii i perspektivy ispol'zovaniya sovremennyh VR-tehnologij v inoyazychnom obrazovanii v sisteme vysshego obrazovaniya Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 109-113.

7. Bessonova E.A., Rivkina S.V. Personifikaciya obrazovaniya kak tendenciya transformacii sovremennogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2021; № 1 (66): 4-10.
8. Stepanova G.A., Demchuk A.V., Arpent'eva M.R. Sovremennoe obrazovanie v `epohu krizisa: tendencii, antikrizisnye faktory. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*. 2020; № 4: 56-71.
9. Ibragimova S.T. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v Rossii v period mirovoj globalizacii. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2021; № 3-2 (67): 62-65.
10. Belova Y.A., Lukmanova R.R., Fatkullina F.G. Translation strategies for rendering Higher Education institution terms from English into Russian. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 6 (34).
11. Ingul V.V., Kurdelyas A.A. Terminy sfery "Obrazovanie" v cennostnom aspekte (`eksperimental'noe issledovanie). *Sibirskij filologicheskij forum*. 2022; № 2 (19): 53-65.
12. Ikonnikova V.A., Cverkun Yu.B. *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya angloyazychnyh otraslevyh terminologij i sovremennye tehnologii v lingvistike*. Moskva: OOO "Rusajns", 2021.
13. Cverkun Yu.B. Kul'tura otmeny v vysshem obrazovanii SShA i Kanady (terminologicheskij aspekt). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 283-287.
14. Cverkun Yu.B. Leksiko-semanticheskie osobennosti angloyazychnoj terminologii obrazovaniya v kontekste pandemii COVID-19. *Anomaliya v yazyke, garmoniya v rechi*: sbornik nauchnyh statej. Minsk: Uchrezhdenie obrazovaniya "Minskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet", 2023: 80-83.
15. *US News Education*. Available at: https://www.usnews.com/education
16. *Education Week – K-12 education news and information*. Available at: https://www.edweek.org/
17. *News | U.S. Department of Education*. Available at: https://www.ed.gov › news
18. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
19. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
20. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
21. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood, 2011.
22. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
23. *A Dictionary of Education.* 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2015.
24. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
25. Thuy Ph. *10 Popular Trends in Education (2023-2025)*. Available at: https://atomisystems.com/elearning/10-popular-trends-in-education/
26. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
27. *The Glossary of Education Reform*. Available at: https://www.edglossary.org/
28. Caldera A. *Woke Pedagogy: A Framework for Teaching and Learning*. Available at: https://scholarworks.uttyler.edu/dsjel/vol2/iss3/1/
29. *Programma Vserossijskogo kruglogo stola «Sovremennoe terminovedenie: tradicii i perspektivy razvitiya» pamyati professora V.M. Lejchika*. Odincovskij filial MGIMO MID Rossii. Available at: https://mgimo.ru/upload/2023/11/prog-rt-leichik-10-11-23.pdf
30. Prothero A., Solis V. *10 Buzzwords Teachers Can't Stand.* 2023. Available at: https://www.edweek.org/teaching-learning/10-buzzwords-teachers-cant-stand/2023/11
31. Caldera A., Bernstein D., Parker-Hill K., Testen K. *The Case for Woke Education*. Available at: https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-case-for-woke-education/2023/07
32. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

Статья поступила в редакцию 18.05.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-449-451

***Qiu Taorui**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Qiutr@my.msu.ru*

FORMATION OF CYCLICAL AND LINEAR CONCEPTS OF TIME IN EASTERN AND WESTERN CIVILIZATIONS. The article provides an in-depth exploration of philosophical and cultural differences in the concepts of time between Western and Eastern civilizations. Special attention is given to distinctions between linear and cyclical approaches. The study is based on an analysis of philosophical ideas about time, ranging from Aristotle to Kant, and the influence of religions such as Christianity and Buddhism. The Eastern, particularly Chinese, conception of time, influenced by yin-yang and the five elements, as well as Buddhism's reincarnation concept, demonstrates its cyclical and universal characteristics. The research focuses on the characteristics of time concepts in Western and Eastern cultures, particularly linear time in the West and cyclical time in the East. The article employs methods of linguocultural and comparative analysis. The aim of the study is to identify differences in the perception of time in Western and Eastern cultures and how these differences impact philosophical ideas and cultural development. The scientific novelty of the research lies in establishing the connection between philosophical exploration of time and cultural context, and in examining the role of religious doctrines (e.g., Christianity and Buddhism) in shaping the concept of time. The significance of the work is underscored by the use of new theoretical tools for research in translation studies, teaching Russian and Chinese as foreign languages, intercultural communication, psychology, anthropology, and cultural studies, especially regarding how people perceive and utilize the category of time in these languages.

Key words: **time, culture, philosophy, Buddhism, cyclical time, linear time**

***Цю Таожуй,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Qiutr@my.msu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИКЛИЧЕСКОГО И ЛИНЕЙНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ В ВОСТОЧНОЙ И ЗАПАДНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИЯХ

В данной статье углубленно исследуются философские и культурные различия в концепциях времени западной и восточной цивилизаций. Особое внимание уделяется различиям между линейным и цикличным подходами. Исследование основано на анализе философских представлений о времени, начиная от Аристотеля и заканчивая трудами Канта, и влиянии таких религий, как христианство и буддизм. Восточная, в частности китайская, концепция времени под влиянием концепции инь-ян и пяти элементов, а также концепции реинкарнации буддизма демонстрирует свои циклические и универсальные особенности. Объектом исследования статьи являются характеристики концепции времени в западной и восточной культурах, в частности, линейность времени на западе и цикличность времени на востоке. В рамках данной статьи используются методы лингвокультурологического и сопоставительного анализа. Целью исследования является выявление различий в понятии времени в западной и восточной культурах, а также того, как эти различия влияют на соответствующие философские идеи и культурное развитие. Научная новизна данной статьи заключается в обосновании связи философского исследования понятия времени с культурным контекстом и в изучении роли религиозных учений (например, христианства и буддизма) в формировании концепции времени. Значимость работы обеспечивается использованием новых теоретических инструментов для исследований в области перевода, обучения русскому и китайскому языкам как иностранным, межкультурной коммуникации, психологии, антропологии и культурологии, особенно в отношении исследования того, как люди воспринимают и используют категорию времени в указанных языках.

Ключевые слова: **время, культура, философия, буддизм, цикличность времени, линейность времени**

Время как одна из основных концепций, формирующих мировоззрение человека, широко исследуется в области физики и философии, а также является культурологическим понятием. Язык – это призма культуры. Настоящая статья предоставляет философскую перспективу и исторический контекст для понимания культурной основы, лежащей в основе языка, что и составляет её актуальность.

Объектом исследования статьи являются характеристики концепции времени в западной и восточной культурах, в частности линейность времени на западе и цикличность времени на востоке. В рамках данной статьи используются методы лингвокультурологического и сопоставительного анализа. Целью исследования является выявление различий в понятии времени в западной и восточной культурах, а также того, как эти различия влияют на соответствующие философские идеи и культурное развитие. Соответственно, для достижения этой цели был поставлен ряд задач:

1) выявить различные подходы к изучению времени на востоке и западе;

2) проанализировать основные характеристики восточных и западных концепций времени;

3) раскрыть культурные, философские и исторические причины, лежащие в основе этих концепций;

4) найти аргументы в древних текстах.

Научная новизна данной статьи заключается в обосновании связи философского исследования понятия времени с культурным контекстом и в ис-

следовании роли религиозных учений (например, христианства и буддизма) в формировании концепции времени. Данное исследование предлагает новые теоретические инструменты для анализа восприятия времени в разных культурах и языках. Практическая значимость исследования заключается в применении его результатов в области перевода и преподавания русского и китайского языков как иностранных, а также улучшении межкультурной коммуникации через понимание культурных различий.

Понятие «время» кажется вечным и спонтанным, однако оно, как «естественная» концепция, постоянно эволюционирует. Начиная с древности и до наших дней, концепция времени прошла путь от циклического к линейному, что является одной из ключевых особенностей существования различных культур и образов жизни.

В западной традиции к изучению времени в основном подходят с двух сторон: объективной и субъективной или «научной» и «философской», рассматриваемых как «два аспекта единого целого» [1, с. 112]. Два указанных метода либо исследуют возможность существования человеческого времени с точки зрения природы (вселенной), либо рассматривают возможность существования времени в природе с точки зрения человека. Лингвистический аспект подчинен этим методам, но имеет свои особенности.

Представителем первого направления является Аристотель, который рассматривает форму времени и его отношение к другим аспектам бытия. Современная концепция времени в естественных науках является продолжением и развитием его идей. Аристотель считал, что время неразрывно связано с движением: «время не есть движение «Вселенной», но и не существует без движения» [2, с. 147]. Мыслитель утверждал, что мы воспринимаем как движение, так и время одновременно и различаем их согласно нашему восприятию, признавая, что между ними есть нечто отличное: «когда мы мыслим крайние точки отличными от середины, и душа отмечает два «теперь», тогда это именно мы называем временем, так как ограниченное моментами «теперь» и кажется нам временем» [2, с. 148]. Представителем второго направления является Августин, в его представлении время есть характеристика души, т. е. время существует только в духовном мире человека. Он писал: «Что такое время? Если никто не спрашивает меня, я знаю; если я хочу объяснить это спрашивающему, я не знаю» [3, с. 292].

Августин утверждал, что время было создано сразу же вместе с актом творения, поскольку «не было времени, когда бы Ты не создавал чего-нибудь; ведь создатель самого времени Ты. Нет времени вечного, как Ты, ибо Ты пребываешь, а если бы время пребывало, оно не было бы временем» [3, с. 292]. По его мнению, вопрос о том, «что Бог сделал до сотворения мира?», неуместен, поскольку понятия «до» в данном контексте не существует. Для Бога нет такого понятия, как «до» или «после», есть только вечное «сейчас». Божественная вечность не подчинена времени; она не предшествует времени, созданному Богом, так как это привело бы к пониманию того, что Бог существует во времени. Следовательно, Бог всегда стоит вне бесконечного потока времени; Он не выходит за рамки времени в определенный момент, а превосходит его в своем творческом акте времени.

Если сравнивать две концепции, то Августин обосновывал исследование времени двумя способами: во-первых, он выдвинул понятие психологического восприятия времени. По его мнению, действительное существование присуще только настоящему, то есть существует лишь вечное настоящее, и отсутствуют какие-либо понятия «раньше» и «позже». Эта концепция времени отличается от понимания, представленного предшественниками, тем, что она обладает внутренней имманентностью. Об особенностях этой «внутренней временной концепции» Августин писал так: «В тебе, душа моя, я измеряю время. Освободи меня от внутреннего смятения; освободи и себя от бурного смятения во множестве своих впечатлений. В тебе, говорю я, я измеряю время. Впечатление от проходящего мимо сохраняется в тебе, и именно его, настоящее, я измеряю, а не то, что прошло и оставило следы. Вот его я измеряю, измеряя время. Именно здесь, следовательно, я измеряю время или, вернее, измеряю его отсутствие» [3, с. 305].

Во-вторых, Августин предложил новый метод анализа времени – метод анализа «внутреннего времени». Основной особенностью этого метода является исследование того, как состояние движения объектов входит в сознание людей и формирует восприятие времени.

Согласно его учению, «существует три времени: настоящее прошлого, настоящее настоящего и настоящее будущего. Настоящее прошлого – это память; настоящее настоящего – его непосредственное восприятие; настоящее будущего – его ожидание» [3, с. 297]. Именно поэтому был разработан метод изучения внутреннего времени, при этом содержание времени исследовалось с субъективной стороны, связанной с душой. К этому учению примыкают представления о времени во многих современных и новейших философских школах.

«Объективное» представление о времени базируется на опыте и накопленных знаниях. Путем наблюдения и сравнения движения небесных тел и скорости объектов в пространстве и формируется это «объективное» представление о времени. Со времен Аристотеля «время» рассматривается и изучается как физическое понятие, функция которого, прежде всего, связана с измерениями. Трактат Аристотеля о времени является первым детальным объяснением феномена времени, передававшимся от поколения к поколению, и он оказал влияние на взгляды большинства людей на время в последующих эпохах.

И. Кант в работе «Критик чистого разума» пишет о том, что время обладает предварительной идеальностью: если мы уберем субъективные условия интуитивного восприятия, то время не может быть приписано самостоятельно (subsistierend) или зависимо (inhärierend) объектам в себе, «время есть не что иное, как форма нашего внутреннего созерцания, а всякое наше созерцание есть только представление о явлении. Мы не знаем ничего, кроме свойственного нам способа воспринимать их, который к тому же необязателен для всякого существа, хотя и должен быть присущ каждому человеку» [4, с. 58–61].

Платон стал первым философом в западной истории, который обсудил создание времени из ничего и рассматривал его в контексте творения Вселенной. В труде «Тимей» он высказал утверждение о том, что время и Вселенная возникли одновременно, и впервые представил концепцию «пространства». Обсуждая вечные вопросы, он считал, что вечность отличается от бесконечного времени, вечность не знает ни дней, ни ночей, ни месяцев, ни лет. По его мнению, о вечности нельзя говорить как о «будущем» или «прошлом», ее сущность лишь в «настоящем», тогда как «было» и «будет» относятся к процессу становления, протекающему во времени [5, с. 440].

В отличие от древнегреческих и римских философов, которые прямо изучали понятие времени, древнекитайское мышление не разделяло четко понятия времени и пространства, а видело их объединенными, выражающими единство времени и пространства [6, с. 202–204].

Китайская система времени основана на «технической» « день – ночь» (кит. «數術化» 時日), пронизанной концепциями Йинь-Ян (кит. 陰-陽) и пятью элементами (металл, дерево, вода, огонь, земля). Цикл является воссозданием прошлого времени. Уникальное китайское цикличное представление времени, особенно в сочетании с сельским хозяйством и семейной жизнью на основе родственных связей, также создает своеобразное направление ценностей времени к прошлому. Так называемые «цикл» или «линейность» относятся к направлению движения времени. С культурной точки зрения цикличное представление о времени означает, что люди, события и вещи появляются в ситуациях, похожих на предыдущие, и этот цикл становится неизбежным. В линейном представлении о времени похожие события могут повториться, но время всегда движется вперед без остановки, и появление похожих событий является случайным совпадением.

Китайская система временного цикла была значительно обусловлена влиянием буддизма, который пришел из Индии. В буддизме концепция временного цикла является фундаментальной чертой его религиозной философии и ключевым элементом его основной логики. Это описывается как бесконечный цикл рождения и смерти, вызванный причинно-следственными связями. Несомненно, понятие сансары (samsāra) является одним из центральных идей буддизма, и реинкарнация играет значимую роль в этой религиозной практике. Ранний буддийский период проповедовал учение анатмана (anātman) – отрицания существования постоянных индивидуальных сущностей. Сансара рассматривалась как результат взаимодействия множества причинных факторов. Эти факторы можно разделить на двенадцать категорий, известных как двенадцать причинно-следственных связей – Пратитья-самутпада (pratītya-samutpāda-aṅga), или 12 нидан.

Пратитья-самутпада представляют собой процесс рождения и смерти, который является основной логикой буддизма: причины прошлой жизни обусловливают следствия в этой жизни, а следствия этой жизни становятся причинами в следующей. В буддизме считается, что материальное тело и дух человека являются отдельными сущностями. После смерти тело распадается, но дух, по причине кармы (karma), входит в новый цикл рождения и смерти, что приводит к бесконечному продолжению цикла. В этом цикле страдания также не завершаются, и человек может выбраться из этого цикла и достичь освобождения только путем преодоления «неведения» (Avijjā) (см. график 1, 2).

О формах сансары в раннем буддизме уже говорилось в канонических текстах, и в китайской литературе можно обратиться к теории «Четырех Рождений» из Агама-сутра: «В то время Великий Святой сказал монахам: есть четыре вида рождения. Какие это четыре? Им являются яйцевое зарождение, плодовое зарождение, зарождение из влаги и трансформационное зарождение». Среди них «те, кто называется небесами (богами) большими адскими, преисподнейскими, жадными призраками, людьми, животными, относятся к трансформационному зарождению» [7, с. 625]. В китайском буддизме это называется «Шесть Путей» (六趣 liu4 qu4), что означает шесть сфер существования, или шесть миров, в которые могут быть рождены живые существа, а именно ад, животные, призраки, люди, асуры и небеса. Из них ад, животные и призраки относятся к низшим сферам (dugati), а люди, асуры, небеса – к вышестоящим сферам (sugati) [8, с. 25].

Вероятнее всего, линейная логика времени, которую утверждает западный мир, имеет тесное отношение к христианству. Христианское представление о времени является однонаправленным и линейным, предполагающим наличие конкретного начала – момент создания мира Богом и направленное движение времени вперед, которое завершится конечным пунктом – Судным Днем, или концом света. Такое представление о времени противоречит ранее обсуждаемой концепции циклического времени, где история рассматривается как повторяющийся цикл без определенного начала и конца. Христианская же временная концепция имеет начало, и момент создания мира Богом считается началом времени. Поскольку божеское создание не повторится, время развивается и течет вперед, без возвращения в цикл. В рамках такого взгляда каждый момент исторического развития представляет собой новый этап, поэтому люди уделяют

График 1

Схема сансары двенадцати нидан (Пратитья-самутпада) в языке

	Пали IAST (санскрит)	Китайский	Русский
1	Avijjā (अविद्या)	無明	Неведение
2	Saṃskṛta (संस्कार)	行	Формирующих факторов
3	Vijñāna (विज्ञान)	識	Сознание
4	Nāmarūpa (नामरूप)	名色	Нама-рупы
5	Saḷāyatana (षाटायरतन)	六入	Шести сфер познания
6	Phassa (स्पर्श)	觸	Контакт
7	Vedanā (वेदना)	受	Приятных, неприятных и нейтральных ощущений
8	Taṇhā (तृष्णा)	愛	Жажда
9	Upādāna (उपादान)	取	Присвоение (привязанность)
10	Bhava (भाव)	有	Становления (существования)
11	Jāti (जाति)	生	Рождение
12	Jaramāraṇa (जरामरण)	老死	Старости и смерти

большое внимание истории, анализируют ее, извлекают уроки из исторического развития и формируют свое представление о ней. В этом контексте у людей определяется более яркое представление о времени, так как оно является созданием Бога и само по себе священно.

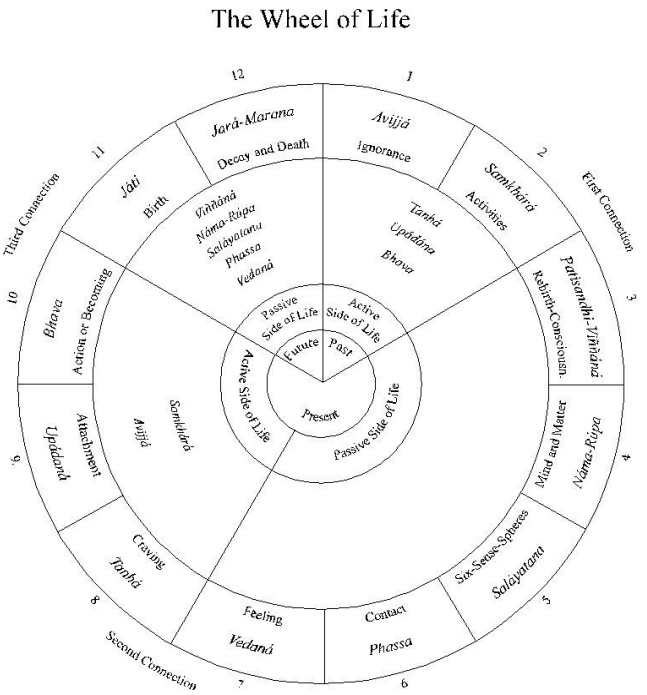
Христианское представление о времени, по сути, исключает концепцию циклического времени. В христианском линейном понимании будущее остается открытым и творческим. Такая концепция времени оказала глубокое влияние на развитие западной философии и науки. Например, она предоставила телеологическую интерпретацию прогресса истории и развития науки, то есть представление о том, что историческое развитие и наука движутся к какому-то финальному целевому состоянию. Эта телеологическая мыслительная парадигма достигла своего апогея в эпоху Просвещения, стимулировав научную революцию и процессы модернизации.

В общем и целом мы можем свести вышеизложенные вопросы к двум основным направлениям: субъективизм против объективизма, линейность против цикличности, и сделать следующие выводы: в западной историографии понятие субъективности и объективности времени создавалось в научных и философских областях, что проявилось в формировании традиции, где Августин возглавлял субъективизм, а Аристотель – объективизм в естественных науках. Христианство как религия, распространенная на Западе, в значительной степени передавала идеологию линейного времени. Эти учения заложили основы западного культурного понимания и культуры времени. С другой стороны, в восточной культуре, например, в древнем Китае, подчеркивалась единственность времени и пространства, и с древних времен китайское представление о времени имело трехмерную систему, идентичную пространству. В то же время буддизм как религия, распространенная на Востоке, в значительной степени формировала идеологию циклического времени в китайской культуре.

Исследования западной цивилизации времени простираются от субъективного к объективному, от философии к физике, а благодаря широкому распространению христианства основные черты западного временного восприятия сводятся к линейному времени. В древнем Китае, начиная с земледельческой культуры, с распространением буддизма, глобальное мировоззрение времени представляло собой циклическое время, однако на конкретных временных отрезках и в восточной и западной культурах применяются линейные модели времени.

В итоге формирование и развитие понятия времени тесно связаны с философскими взглядами, культурным развитием, а также индивидуальными и коллективными моделями поведения. В данной статье расширяется понимание разнообразия и сложности временных концепций, предоставляя культурный контекст и литературную основу для дальнейшего изучения отражения времени в различных культурах и его отражения.

График 2



Библиографический список

1. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам. *Вопросы языкознания*. 1975; № 111–117.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1981; Т. 3.
3. Августин Аврелий. Исповедь. Перевод с латинского М.К. Сергеенко. Москва: Ренессанс, 1991.
4. Кант И. *Критика чистого.* Перевод с немецкого Н.О. Лосского. Москва: Академический проект, 2020.
5. Платон. Тимей. *Сочинения Платона*: в 6 т. Москва: Синодальная типография, 1879: 371–488.
6. Цю Т. Анализ темпоральной и пространственной систем в китайской лингвокультуре (на фоне русского языка). *Litera*. 2024; № 3: 202–204.
7. *增一阿含經*.高楠順次郎等編《大正新修大藏經》,大正一切經刊行會: 1934年,125號經,卷17.
8. *法華經*. 王彬譯注. 北京: 中華書局, 2010.

References

1. Desherieva T.I. Lingvisticheskij aspekt kategorii vremeni v ego otnoshenii k fizicheskomu i filosofskomu aspektam. *Voprosy yazykoznaniya*. 1975; № 111-117.
2. Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. Moskva: Mysl', 1981; T. 3.
3. Avgustin Avrelij. Ispoved'. Perevod s latinskogo M.K. Sergeenko. Moskva: Renessans, 1991.
4. Kant I. *Kritika chistogo.* Perevod s nemeckogo N.O. Losskogo. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
5. Platon. Timej. *Sochineniya Platona*: v 6 t. Moskva: Sinodal'naya tipografiya, 1879: 371-488.
6. Cyu T. Analiz temporal'noj i prostranstvennoj sistem v kitajskoj lingvokul'ture (na fone russkogo yazyka). *Litera*. 2024; № 3: 202-204.
7. *增一阿含經*.高楠順次郎等編《大正新修大藏經》,大正一切經刊行會: 1934年,125號經,卷17.
8. *法華經*. 王彬譯注. 北京: 中華書局, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.05.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-451-453

Cheyerchiev M.Ch., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

ON THE ISSUE OF PARADIGM SHIFT IN LINGUISTICS. The article discusses an issue of paradigm shift in different periods of the history of language science. In this regard, the interpretation of the concept of paradigm itself and the history of the emergence of this concept in the meaning in which it is perceived in modern linguistics is given. It also traces the sequence of the formation of various paradigms in linguistics as a consequence of various models of problem formulation and

methods of solving them in the study of language. The author argues that along with the paradigms traditionally designated in linguistics (comparative-historical, systemic-structural and anthropocentric), the priority of which is determined depending on the goals and objectives, it is necessary to single out a descriptive-normative, or pragmatic paradigm as an independent one, since it accompanies every study, whatever its goals and objectives it did not set itself before itself.

Key words: **paradigm, comparative-historical, systemic-structural, anthropocentric, descriptive-normative, pragmatic, problem-setting model, linguistics, language, grammatical system, kinship of languages**

М.Ч. Чеерчиев, *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О СМЕНЕ ПАРАДИГМ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье рассматривается вопрос о смене парадигм в различные периоды истории науки о языке. В связи с этим дается интерпретация самому понятию «парадигма» и истории появления этого понятия в том значении, в котором оно воспринимается в современной лингвистике. Здесь же прослеживается последовательность становления различных парадигм в языкознании как следствие различных моделей постановки проблем и приемов их решения при исследовании языка. Автором статьи утверждается, что наряду с традиционно обозначенными в языкознании парадигмами (сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической), приоритет которых определяется в зависимости от целей и задач, следует выделить описательно-нормативную, или прагматическую парадигму в качестве самостоятельной, так как она сопровождает каждое исследование, какие бы цели и задачи оно перед собой не ставило.

Ключевые слова: **парадигма, сравнительно-историческая, системно-структурная, антропоцентрическая, описательно-нормативная, прагматическая, модель постановки проблем, лингвистика, язык, грамматическая система, родство языков**

Традиционно в языкознании выделяют три научные парадигмы: сравнительно-историческая, системно-структурная и антропоцентрическая. Но подобный расклад парадигм представляется несколько неполным, так как при этом вне всякой парадигмы оказывается языкознание, начиная с античной древности до открытия сравнительно-исторического метода. Вместе с тем указанный период также характеризовался свойственными ему моделями постановки проблем и приемов их решения в исследовании языка. Поэтому следует эту эпоху развития лингвистической мысли охарактеризовать самостоятельной парадигмой: описательно-нормативной, или прагматической.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что до сих пор в современном языкознании не находил решения вопрос о соотнесении тысячелетнего периода развития науки о языке с той или иной парадигмой в лингвистике. В результате этого не совсем полным оказывался ряд парадигм в истории языкознания.

Цель исследования – доказать наличие в языкознании четвертой парадигмы: описательно-нормативной, или прагматической.

Задачи исследования: а) проиллюстрировать ущербность принятого трехчленного ряда лингвистических парадигм; б) обосновать выделение описательно-нормативной парадигмы в качестве самостоятельной модели постановки проблем и приемов их решения в лингвистике.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые описательно-нормативная парадигма обосновывается в качестве самостоятельной модели постановки проблем и приемов их решения в языкознании.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что после установления описательно-нормативной парадигмы ряд лингвистических парадигм становится полным. Таким образом тысячелетняя история развития лингвистической мысли перестает оставаться вне парадигмы.

Практическая значимость: результаты исследования можно также использовать на занятиях по теоретической лингвистике и изысканиях по теории языка.

Как известно, в языкознании в разные периоды, этапы его развития было разное отношение как к объекту исследования, так и к задачам, стоящим перед лингвистической наукой. В соответствии с этим и складывались различные парадигмы в языкознании.

Вопрос о парадигме как модели постановки проблем и приемов их решения встает перед исследователями после выхода в свет книги Т. Куна «Структура научных революций» [1]. Парадигму он рассматривает как научное сообщество, которое руководствуется в своей исследовательской деятельности определенными совокупностями знаний и подходом к объекту исследования, в данном случае к языку.

Обычно исследователи выделяют три научные парадигмы в языкознании: сравнительно-историческая, системно-структурная и антропоцентрическая [2, с. 5].

Подобный расклад парадигм в истории языкознания представляется неполным, т. к. в таком случае за рамками системы парадигм остается тысячелетняя история языкознания, начиная с «Восьмикнижия» Панини, греко-латинской грамматической традиции и языкознания Средневековья, заслуга которых в становлении и развитии дальнейшей лингвистической мысли трудно переоценить.

Вместе с тем Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков и Ю.В. Рождественский отмечают, что уже «индийская культура вырабатывает наиболее строгий лингвистический подход к языку. Ей свойственно ясное понимание нормативности, системности, экономности, инвариативности» [3, с. 76].

Что же касается греко-римской грамматической традиции, то, как отмечает В. Томсен, не следует забывать, что «грамматическая система Европы вплоть до XIX века основывалась на лингвистическом учении греков в его измененном на римской почве виде» [4, с. 25]. Значительный вклад в дальнейшее развитие науки о языке внесло также арабское языкознание [5, с. 15].

При указанном выше раскладе научных парадигм вне парадигмы оказывается и известный труд Клода Лансло и Антуана Арно, получивший известность как «Грамматика Пор-Рояль». Вместе с тем Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков и Ю.В. Рождественский, высоко оценивая значение этого труда, отмечают: «Появление «Грамматики Пор-Рояль» знаменует оформление новой лингвистической концепции, затрагивающей все соприкасающиеся области – грамматику, филологию, словарную и лингвоэтнографическую деятельность, логику, философию: оно является попыткой научно осмыслить строение и функционирование естественного языка, представленного во всем многообразии языков мира, вскрыть их единство и указать на их специфические проявления. Тем самым «Грамматика Пор-Рояль» кладет начало зарождению *общего языкознания* как научной дисциплины, открывает новую эпоху в исследовании языка» [3, с. 181].

Можно ли полагать, что классическая грамматическая традиция, как и «Грамматика Пор-Рояль», не соотнесена ни с одной парадигмой в силу своей ненаучности? В связи с этим следует вспомнить мнение Ф. де Соссюра, который писал: «Классическую грамматику упрекали в том, что она не научна, между тем ее база менее подвержена критике, и ее предмет лучше определен, чем у лингвистики, которую основал Бопп» [6, с. 14].

Следовательно, нет основания полагать, что классическая грамматика, как и «Грамматика Пор-Рояль», с которой начинается собственно научное исследование языка в современном его понимании, является ненаучной или псевдонаучной. Возникает вопрос: к какой же парадигме в таком случае отнести языкознание классической древности вместе с «Грамматикой Пор-Рояль»? Ответ на этот вопрос очевиден: эту эпоху в развитии языкознания следует отнести к *описательно-нормативной*, или *прагматической парадигме*.

Эта парадигма является описательной, поскольку перед исследователями в эту эпоху стояла задача выявить единицы языка и описать их. Целью же, стоящей перед этими изысканиями, было установление нормы правильного использования языковых единиц. В соответствии с целеустановками лингвистических изысканий того периода парадигму следует назвать описательно-нормативной. Поскольку эти исследования выполняли прагматические задачи, то и парадигму, в рамках которой они проводились, можно также назвать прагматической.

Таким образом, вся история развития лингвистики проходила в рамках четырех научных парадигм: описательно-нормативной, или прагматической, сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической.

В лингвистике, как и во всех гуманитарных науках, парадигмы не сменяют друг друга, но накладываются одна на другую и сосуществуют в одно и то же время [5, с. 5]. Исключительное место в этом плане занимает описательно-нормативная парадигма, которая возникла первой и достаточно долгое время существовала как единственная парадигма, не сопровождаемая другими парадигмами, поскольку их еще не было. Данная парадигма была ориентирована на описание языковых единиц и установление правил правильного использования этих единиц. Естественно, в трудах древних ученых нет еще четкого понимания языка как системно-структурного образования, семиотической системы. Отсутствовало в это время еще понятие о родстве языков и языковых семьях, о типах языков. Вместе с тем описательно-нормативная парадигма была необходимым условием не только установления правил использования языковых единиц, но и возникновения других научных парадигм.

Следующей в порядке возникновения следует *сравнительно-историческая парадигма*, в основу которой легли работы Ф. Боппа, Р. Раска и А.Х. Востокова. Возникновение этой парадигмы было результатом того, что накопление обильного фактического материала и огромного количества практически всех обозримых для того времени языков создают предпосылки для сравнения фактов этих языков. Античной лингвистике было чуждо сравнение языков, так как монокультурность античной лингвистики обусловила отставание античных по-

строений в области теории языка в замкнутом кругу. Такое положение вещей без существенных изменений остается и на протяжении Средневековья.

На рубеже XVIII и XIX веков идеи компаративистики все более укрепляются в языкознании. Стало понятно, что, исходя только из наличных доктрин и старых методов, без основательного исследования всего многообразия языкового материала невозможно продвинуться вперед в постижении сущности языка.

В результате в языкознании утверждается и получает всеобщее признание принцип историзма. В этот же период в языкознании принцип историзма воплощается в методе сравнения языков и классификации языков с учетом их происхождения.

В подготовке этой парадигмы значительна роль Иосифа Юстуса Скалигера, который в трактате «Рассуждение о языках европейцев» (Париж, 1610) предпринял попытку классифицировать все европейские языки, выделяя одиннадцать групп.

Готфрид-Вильгельм Лейбниц в работе «Новые опыты о человеческом разуме» выдвигает задачу сравнения всех современных языков мира как между собой, так и с их более ранними формами, что явилось новшеством в лингвистической науке.

В 1786 г. английский востоковед Вильям Джоунз в научном докладе, прочитанном Азиатскому обществу в Калькутте, указал на связь санскрита с греческим, латинским, кельтским, готским и древнеперсидским языками. Джоунз пришел к выводу: не может явиться результатом случайности сходство не только корней, но и грамматических форм. Налицо родство языков, восходящих к одному общему и, возможно, уже более не существующему источнику.

В 1808 г. вышла книга Фридриха Шлегеля «О языке и мудрости индусов», в которой он высказал идею о том, что санскрит является источником, из которого развились другие индоевропейские языки.

Вся указанная научно-исследовательская деятельность в обосновании сравнительного изучения языков на основе исторического подхода к языку подготовила почву для возникновения сравнительно-исторического метода и становления новой парадигмы в языкознании.

Системно-структурная парадигма характеризуется тем, что внимание прежде всего ориентировано на предмет, вещь, имя, поэтому в центре внимания находится слово. В русле этой парадигмы строятся учебники и академические грамматики, различного рода справочные издания. Выполненные в рамках этой парадигмы фундаментальные исследования остаются ценнейшим источником сведений как для современных исследований, так и для поколений лингвистов, работающих в иных лингвистических парадигмах.

Как известно, античные языковеды не рассматривали язык как системно-структурное образование. Системный характер языка одним из первых обосновал В. фон Гумбольдт. Он полагал, что в языке нет ничего единичного, каждый отдельный его элемент проявляет себя лишь как часть целого. Более полное обоснование языка как системно-структурного образования находим у Ф. де Соссюра и структуралистов.

Антропоцентрическая парадигма возникает в конце XX века. Она заключается в том, что интерес исследователя переключается с объектов познания на субъект, т. е. исследуется человек в языке и язык в человеке. Идея антропоцентричности языка получила широкое распространение в современной лингвистике.

В процессе формирования антропоцентрической парадигмы язык был постепенно переориентирован на факт, событие, в результате чего в центре внимания становится личность носителя языка. Формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре.

Таким образом, антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, язык же считается главной конституирующей характеристикой человека. При этом, правда, возникает закономерный вопрос: в какой степени исследуются проблемы языка в таких работах, не выхолащивается ли из изысканий подобного рода собственно лингвистическое составляющее? Вместе с тем антропоцентрическая парадигма как модель постановки проблем и приемов их решения прочно обосновалась в современной лингвистике.

Лингвистическая мысль в различную эпоху становления языкознания развивалась в разных руслах, преследуя различные цели и задачи. В результате складывалось научное сообщество, руководствовавшееся в своей исследовательской деятельности совокупностью знаний и подходом к исследованию языка, последствием которого и явились различные парадигмы в языкознании. Традиционное выделение трех парадигм в языкознании – сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической – представляется неполным, так как целая эпоха в истории языкознания при таком раскладе остается вне парадигмы. Вместе с тем эта эпоха также характеризовалась свойственной ей моделью постановки проблем и приемов их решения, что дает основание выделить описательно-нормативную, или прагматическую парадигму в качестве самостоятельной.

Все четыре лингвистические парадигмы сосуществуют в современном языкознании и продолжают развиваться с разной степенью интенсивности. Приоритет той или другой парадигме в каждом случае зависит от целей и задач, которые поставлены перед конкретным исследованием. Но описательно-нормативная парадигма непременно сопровождает каждое исследование, какие бы цели и задачи оно перед собой не ставило.

В рамках этой парадигмы составляются прежде всего нормативные грамматики, учебники и учебные пособия, справочники по языкам, а также различного рода словари.

Библиографический список

1. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва, 1977.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.
3. Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. *История языкознания*. Москва: Академия, 2005.
4. Томсен В. *История языкознания до конца XIX в*. Москва, 1938. Available athttps://textarchive.ru/c-2649013.html
5. Березин Ф.М. *История лингвистических учений*. Москва, 1975.
6. Соссюр Ф. де. *Курс общей лингвистики*. Москва, 1933. Available at: https://djvu.online/file/cRlq3NnevPGWv

References

1. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Moskva, 1977.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.
3. Amirova T.A., Ol'hovikov B.A., Rozhdestvenskij Yu.V. *Istoriya yazykoznaniya*. Moskva: Akademiya, 2005.
4. Tomsen V. *Istoriya yazykoznaniya do konca XIX v*. Moskva, 1938. Available athttps://textarchive.ru/c-2649013.html
5. Berezin F.M. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva, 1975.
6. Sossyur F. de. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva, 1933. Available at: https://djvu.online/file/cRlq3NnevPGWv

Статья поступила в редакцию 26.05.24

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-453-458

Urmanov A.V., *Doctor of Science (Philology), Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk), E-mail: a.v.urmanov@gmail.com*
Zhai Li, *postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk); instructor, Department of Russian, Institute of Foreign Languages, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: zhaili1225@mail.ru*

GENRE-STYLE SPECIFICITY OF L.P. VOLKOV'S POEMS DEDICATED TO THE TOPIC OF COMMON HISTORICAL FATES OF RUSSIA AND CHINA. The article analyzes lyrics of L.P. Volkov, dedicated to issues of Russian-Chinese relations. The purpose of the study is to consider it in terms of genre affiliation and ideological and thematic features. The researchers pay attention to the artistic language of the works and the poet's idiomatic style. In the work, with varying degrees of detail, not only a motive analysis of the poems is carried out, but also the creative evolution of L. Volkov is outlined. It is noted that the genre of elegy in the poet's artistic world, although based on traditional ideas, is undergoing innovative changes. The article presents genre and style parallels with the work of other poets, which allows to gain a broader understanding of the literary process of the 19th century. Particular attention is paid to understanding the historiosophical views of L.P. Volkov, reflected in the images of the Russian Empire, Russians and China, the Chinese (Manchus). The article is a useful material for literature teachers, philology students, including foreign ones.

Key words: **L.P. Volkov, lyric poetry, genre system, elegy, motive, Russian-Chinese relationship theme**

А.В. Урманов, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка и литературы, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, E-mail: a.v.urmanov@gmail.com*
Чжай Ли, *аспирант, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, ст. преп., Институт иностранных языков Харбинского научно-технического университета, г. Харбин, E-mail: zhaili1225@mail.ru*

ЖАНРОВО-СТИЛЕВАЯ СПЕЦИФИКА СТИХОТВОРЕНИЙ Л.П. ВОЛКОВА, ПОСВЯЩЁННЫХ ТЕМЕ ОБЩНОСТИ ИСТОРИЧЕСКИХ СУДЕБ РОССИИ И КИТАЯ

В статье анализируется лирика Л.П. Волкова, посвящённая вопросам российско-китайских отношений. Целью исследования является её рассмотрение в аспекте жанровой принадлежности и идейно-тематических особенностей. Авторы также обращают внимание на художественный язык произведений и идиостиль поэта. В работе с разной степенью детализации не только проводится мотивный анализ стихотворений, но и прочерчивается творческая эволюция Л. Волкова. Отмечается, что жанр элегии в художественном мире поэта, хотя и опирается на традиционные представления, претерпевает новаторские изменения. В статье представлены жанрово-стилевые параллели с творчеством других поэтов, что позволяет получить более широкое представление о литературном процессе XIX века. Особое внимание уделяется постижению историософских взглядов Л.П. Волкова, отражённых в образах Российской империи, русских и Китая, китайцев (маньчжуров). Статья представляет собой полезный материал для преподавателей литературы, студентов-филологов, в том числе иностранных.

Ключевые слова: **Л.П. Волков, лирика, жанровая система, элегия, мотив, тема российско-китайских отношений**

Актуальность данного исследования в значительной степени определяется его участием в процессе возвращения в национальную культуру незаслуженно забытых писателей и устранения таким образом «белых пятен» в истории русской литературы, что в конечном итоге направлено на получение более полного представления о подлинном многообразии национальной художественной культуры.

Актуальность статьи обусловлена также особой значимостью в современных реалиях вопросов, связанных с межкультурным взаимодействием, с необходимостью развития и углубления взаимопонимания народов двух соседних стран – России и Китая. Осознание общности исторических судеб находящихся в одном геополитическом и социокультурном пространстве государств, а также близости ценностных представлений населяющих их народов в течение длительного времени происходило в разных сферах гуманитарной деятельности, в том числе в художественной литературе, в частности в творчестве Л.П. Волкова, самобытного дальневосточного лирика, в силу идеологических причин более столетия находившегося в забвении.

В связи с этими обстоятельствами на данный момент проблематика и поэтика талантливого автора – почти сплошное «белое пятно». Назрела острая необходимость основательного изучения поэзии Волкова – её жанрово-стилевого и проблемно-тематического своеобразия.

Для достижения этой цели в статье решается несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, в ней исследуется одна из наиболее объёмных и значимых в лирике дальневосточного поэта тематических групп – стихи, посвящённые российско-китайским отношениям. Во-вторых, пристальное внимание обращено на жанровую специфику произведений Волкова, на эволюционные процессы, которые происходили в недрах его жанрово-стилевой системы. В-третьих, стихи Волкова рассматриваются в аспекте установления их типологического родства с произведениями классической русской поэзии.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые лирическое творчество дальневосточного поэта Л.П. Волкова рассмотрено в аспектах эволюции жанровой системы, традиций и новаторства, а также отражения темы российско-китайских отношений.

Теоретическая значимость определяется тем, что изучение лирики этого автора расширяет представление о литературном процессе последнего десятилетия XIX века и тем самым готовит почву для установления связей между региональным и общероссийским культурными пространствами.

Значение полученных результатов для практики состоит в том, что они могут найти применение в вузовском преподавании русской литературы (поэзия второй половины XIX века), в спецкурсах по истории литературы Дальнего Востока, в дальнейшем изучении творчества Л.П. Волкова и истории межкультурных контактов России и Китая.

Леонид Петрович Волков (1870–1900) – один из первых крупных дальневосточных поэтов, однако его творческое наследие в силу ряда причин, прежде всего идеологических, более века оставалось в тени: не издавалось и практически не изучалось. По основному роду деятельности Волков был офицером, сотником Амурского казачьего полка, по взглядам – монархистом. Поэт прожил короткую жизнь: в июле 1900-го, когда ему было 30 лет, он был вовлечён в российско-китайский вооружённый конфликт и погиб, как тогда было принято говорить, «за веру, царя и Отечество».

При жизни Волков выпустил в Благовещенске два поэтических сборника: «На Амуре» (1895) и «На Дальнем Востоке» (1899), а через два года после гибели поэта в Хабаровске вышло посмертное издание его стихов и прозы [1]. Следующего книжного издания пришлось ждать очень долго: большая подборка стихов Волкова пришла к читателям лишь спустя 121 год – в 1-м томе книжной серии «Из золотого фонда литературы Приамурья» [2, с. 10–52].

В 1890-е годы произведения Волкова публиковались в периодических изданиях Благовещенска, Владивостока, Иркутска, Томска, имя его было широко известно в пределах огромной Восточной Сибири. После Октябрьской революции поэт был забыт. Первым о нём вспомнил в начале 1980-х годов исследователь сибирской и дальневосточной литературы А.В. Лосев [3]. Общий обзор творчества «забытого поэта» содержится ещё в одной его статье, опубликованной после смерти учёного [4]. В последующие годы научных исследований, посвящённых Волкову, появилось немного: одно из них нацелено на постижение общих свойств художественного мира [5], второе, основанное на архивных источниках, представляет собой выверенную биографию поэта [6].

В ранний период творчества (рубеж 1880–1890-х годов) Волков отдавал предпочтение элегии, близкой к классическому канону (анализу произведений этой жанровой формы будет посвящена отдельная наша статья), однако данная разновидность элегии уже к середине 1890-х годов начинает постепенно вытесняться другими. Эти изменения стали результатом перемен, происходивших в сознании, мировоззрении и мироощущении Волкова. Настроения умиротворённости, чисто «лирические» или «лирико-философские» переживания поэта всё чаще уступают место переживаниям, имеющим острый социальный или социально-исторический характер. Важно понять, с чем это связано. В каком-то смысле с взрослением поэта, с расширением круга его жизненных интересов и приоритетов, с постепенной выработкой собственной гражданской позиции, с более глубоким постижением закономерностей исторических процессов. С тем, наконец, что поэт начинает воспринимать свою жизненную судьбу в тесной взаимосвязи с социальным и национально-историческим контекстом. Юношеские романтические устремления и грёзы под воздействием отнюдь не идиллической российской действительности, суровых жизненных обстоятельств постепенно улетучиваются, а им на смену приходит более трезвый взгляд на мир, следствием чего и становится критическое отношение к окружающей действительности – и амурской, и общероссийской.

Годы вхождения Волкова в зрелый период жизни и творчества (середина 1890-х годов) приходятся на эпоху, весьма далёкую от тех почерпнутых преимущественно в книгах возвышенных идеалов, которые воодушевляли поэта в юности. Зрелая лирика Волкова не могла не вобрать в себя и не отразить настроения «безвременья», характерные для общественного сознания конца 1880-х – 1890-х годов. В истории общественно-политической жизни России это был один из самых тягостных и мрачных периодов. Воспринимал ли таким образом окружающую действительность Волков? Судя по немалому числу его стихов, по преобладающему в них тону, воспринимал. В тех произведениях, которые обращены к современным реалиям и к образам современников поэта, преобладают предельная жёсткость оценок, острое неприятие и критицизм. Эти особенности проявились в целом ряде стихотворений: «Скучны мне шумной толпы ликования…» (1893), «Вы ищете жизни, вы жизни хотите?!.» (1894), «Тина» (1895), «Суровая Сибирь! Тебе я не родной…» (1896), «Золото в крае здесь главная сила…» (1898).

Эти и другие подобные им лирические произведения показывают, что характер элегии у Волкова меняется. Она остаётся медитативной по своей природе, но размышления, раздумья лирического субъекта приобретают принципиально иные свойства и иную смысловую направленность.

В этих стихах на смену «вечным темам», картинам природного совершенства и отвлечённой созерцательности, которая присуща элегической медитации, приходят элементы социальной и (чуть позже) исторической конкретики. В лирике Волкова всё заметнее становятся мотивы разочарования, острой тревоги за судьбу России и осуждения пороков общества. На этом этапе творческого развития явственно проявляется типологическое родство его лирики с поэзией М.Ю. Лермонтова. На тематическую перекличку стихотворений этих двух поэтов, на то, Лермонтов – «самый близкий [Волкову] по мироощущению и трагической судьбе поэт» [7, с. 108], уже обращалось внимание.

Стихи Волкова и стихи Лермонтова подобного рода представляют собой жанрово-видовую разновидность элегии, характерную для гражданских течений русского романтизма. В стихах Волкова «Скучны мне шумной толпы ликования…» (1893), «Вы ищете жизни, вы жизни хотите?!.» (1894), «Суровая Сибирь! Тебе я не родной…» (1896), как в стихах Лермонтова «Гляжу на будущность с боязнью…» (1837), «Печально я гляжу на наше поколенье!..» (1838), «Как часто, пёстрою толпою окружён...» (1840), «И скучно и грустно…» (1840), сходным образом выражается романтическая неудовлетворённость окружающей российской действительностью. Как и Лермонтов, Волков не столько жалуется, сколько осуждает, негодует. По отношению к порокам, которые он находит и у отдельных людей, и у общества в целом, поэт занимает непримиримую позицию. Его лирический герой, как и герой Лермонтова, не может и не хочет мириться с проявлениями алчности, пошлости, лживости, лицемерия, а потому обличает отдавшихся во власть низменных соблазнов современников.

Для этих произведений Волкова, как и для упомянутых выше стихов Лермонтова, характерно сочетание элегического и сатирического начал, включение в элегическую основу элементов инвективы. Для инвективы характерны следующие жанровые признаки: гневный пафос, личная форма высказывания, обязательный адресат – конкретное лицо или группа лиц, агрессивные императивы, ораторский тип интонации, реализованный ямбическими интонациями [8; 9].

Представление о том, что в ряде произведений Лермонтова смешиваются особенности разных жанров, сформировалось сравнительно давно. Например, ещё Б.М. Эйхенбаум, определяя специфику таких стихотворений, как «Дума», находил в них «сочетание сатиры с элегией» [10, с. 109]. Д.Е. Максимов видел те же самые жанровые компоненты, но расставлял их в иной последовательности. По его мнению, в этих стихотворениях автор «совмещает признаки элегии и сатиры» [11, с. 33]. Иначе говоря, доминантой в «Думе» и других подобных произведениях известный лермонтовед считал элегическую, а не сатирическую тональность. С точки же зрения Л.Г. Фризмана, в стихотворениях «Дума», «Смерть Поэта», «Как часто, пёстрою толпою окружён…» и т.п. осуществлён синтез элегии с инвективой [12, с. 132]. Идеи этого учёного позднее были развиты Н.А. Анненковой [13] и рядом других современных исследователей.

Подробно анализировать данную разновидность элегии здесь не будем, так как в произведениях Волкова подобного рода тема Китая не затрагивается. Нас эта разновидность интересует лишь как промежуточное звено в эволюции жанровой системы поэта, без которого понять его интерес к исторической теме нельзя.

Завершающий этап трансформации элегии в творчестве Волкова – обращение поэта к такой разновидности этого жанра, как элегия на историческую тематику (историческая элегия). С точки зрения современной науки роль «стержня» в исторической элегии «выполняет *сюжетика исторической преемственности*» [14, с. 151]. Обращение Волкова к данной жанровой форме является свидетельством его следования по мировоззренческой и художественной траектории, по которой чуть более полувека назад проходил Лермонтов.

Как и его великий предшественник, разочаровавшись в своём «поколенье», не принимая современность с её торгашеским духом, отсутствием высоких идеалов и пошлостью, резко негативно оценивая образ жизни своих современников, главные их устремления и интересы, поэт мучительно искал и в конце концов обрёл идеал, без которого человеческая жизнь, по его мнению, лишена подлинного смысла. Этот идеал открылся Волкову в сравнительно недалёком историческом прошлом. И не в воображаемых, далёких землях, а рядом, здесь же – на Амуре.

Когда Волков оказался в Благовещенске (1888), здесь ещё доживали свой век немногие из тех, кто принимал участие в «амурском деле» – в первых «сплавах» по Амуру, кто стойко преодолевал выпавшие на их долю испытания, кто самоотверженно исполнял служебный долг. Кто в невероятно трудных условиях обживал и обустраивал прежде «бесприютные» берега Амура.

Не сразу, постепенно стихи, рисующие или, чаще, реконструирующие образы участников первых амурских сплавов – сподвижников генерал-губернатора Восточной Сибири Н.Н. Муравьёва – стали занимать едва ли не главенствующее место в лирике Волкова 1890-х годов. А сами эти образы – романтизироваться, героизироваться, а в подтексте – противопоставляться современникам поэта.

Если на многих своих современников Волков смотрел критически, а порой и с нескрываемым презрением («Тина»), то участники первых сплавов по Амуру вызывали у него огромное уважение и прилив высоких патриотических чувств. Раз за разом обращаясь к теме освоения Амурского края, к образам Муравьёва и его сподвижников, поэт пытался найти ответы на многие волновавшие его вопросы исторического развития России.

Обобщённый образ сподвижников генерал-губернатора Восточной Сибири выведен в первой части стихотворения «В первые дни покорения края…» (1894), где Волков не столько описывает их, сколько выражает своё к ним отношение: «В первые дни покорения края, / Дни неустанных трудов, / Вниз по Амуру, препятствий не зная, / Плыл на плотах Муравьёв. / Были с ним люди могучие волей, / Смелые духом и полные сил…» [2, с. 33].

В сравнении с пейзажной лирикой, в которой Волков рисовал образ Амура, здесь появляются новые мотивы, связанные с этой рекой. Первый из них – мотив сплочения лучших представителей русского народа, объединённых общим (государственным) делом: река Амур, «амурские сплавы» становятся местом притяжения особой породы людей – смелых духом, сильных, обладающих могучей волей и жаждой деятельности, готовых к самопожертвованию во имя высоких целей. Второй мотив связан с вектором исторического движения России: Амур направляет, ведёт этих «могучих» людей по своему широкому руслу в строго определённом направлении – на Восток, к восходящему солнцу, к Тихому океану, к огромным земным и водным просторам. В восприятии Волкова, это люди поистине «океанического» масштаба, им тесно в рамках мещанского благополучия и казённой чиновничьей службы. Эти люди для поэта олицетворяют лучшую, героическую часть русского народа. Они для него – и образец служения долгу, и луч надежды на иное будущее России: подлинно великое, несущее и русским, и соседним народам, в том числе китайцам, прогресс, процветание и мир.

В процитированных выше стихах ощутима аллюзия на строчки из стихотворения «Бородино»: «Да, были люди в наше время, / Не то, что нынешнее племя: / Богатыри – не вы! / Плохая им досталась доля: / Немногие вернулись с поля…» [15, с. 154]. Герои произведения Лермонтова готовы пожертвовать собою ради спасения России от внешних врагов: «Уж постоим мы головою / За родину свою!»; «И умереть мы обещали, / И клятву верности сдержали / Мы в Бородинский бой…» [15, с. 154]. Выведенные в стихотворении «В первые дни покорения края…» и в ряде других тематически близких произведений Волкова, в частности в элегии «Не богат наш край преданьями…» (1894), казаки-первопроходцы тоже безропотно приносят себя в жертву во имя державных интересов: «Да! Тяжёлыми лишеньями / Покорён Амурский край!.. / Под трудами невозможными / Надломилось много сил; / Под деревьями дорожными / Много вырыто могил… / Не волнуясь больше злобами / Завоёванной реки, / Спят под снежными сугробами / Беспробудно казаки…» [2, с. 30].

Это (в восприятии Волкова – героическое) движение с целью расширения пределов России вплоть до Тихого океана не могло не обернуться выходом русских на северо-восточные границы Китая и столкновением интересов двух огромных имперских государств. Почти во всех элегиях на историческую тему речь заходит о Китае и китайцах (маньчжурах). Что касается живущих на правом берегу Амура мирных тружеников-маньчжуров, то они вызывают у поэта очевидные симпатии.

Китай же как государство воспринимается Волковым не столь однозначно, вызывая у него и опасения, и критические суждения, и сочувствие. Что касается опасений, то подобными переживаниями он наделяет своих героев-первопроходцев. В стихотворении «Не богат наш край преданьями…» (1894) казаки, пришедшие на Амур, испытывают тревогу из-за соседства новоприобретённых русских территорий с империей Цин: «Шли, тревожась опасеньями, / Что задавит их Китай…» [2, с. 30].

По мнению Волкова, которое находит воплощение в ряде его стихов, с обычными мирными китайцами (маньчжурами), проживающими на правом и левом берегах Амура, русским легко находить общий язык, налаживать дружеские или хотя бы взаимовыгодные торговые отношения, но с Китаем как государством, с империей Цин выстраивать отношения гораздо сложнее. Причина, по Волкову, кроется в природе, сущности соседнего государства.

Ослабленный внутренними противоречиями, испытывающий давление со стороны соседней Японии и более отдалённых империалистических держав – США, Англии и Франции, Китай как государство, в представлении Волкова, нуждается в мирном развитии и модернизации. А это немыслимо без обретения сильных, но миролюбивых, дружественно настроенных по отношению к нему соседей. В противном случае перспективы у начинающего «загнивать» государства весьма сомнительные. Именно по этой причине поэт использует такие предельно негативные определения – характеристики Китая, как «дикий» и «прогнивший».

Первое из них звучит в самом начале пронизанного сарказмом *эскиза в стихах* «Тина» (1895), открывающегося описанием Благовещенска: «В соседстве дикого Китая, / В стране, обвеянной пургой, / Где, волны дружные сливая, / Река встречается с рекой, – / Закрытый с севера горами, / Богатый пылью и ветрами, / Востока дальний уголок, / Лежит и дремлет городок…» [2, с. 38]. Китай предстаёт здесь именно как страна, находящаяся «по соседству» с русским городом. Волков никогда не называл «дикими» китайцев, маньчжуров, населяющих эту страну, эпитет относится исключительно к Китаю как государству.

Второе, ещё более жёсткое определение – «прогнивший» – применяется в стихотворении «“Страна восходящего солнца”…» (1895), в котором поэт затрагивает «чувствительную на рубеже XIX–XX веков тему непростых дипломатических и военно-стратегических отношений трёх могучих дальневосточных соседей – России, Китая и Японии» [7, с. 98]. В изображении автора стихотворения отношения эти имеют все черты острого межгосударственного конфликта, участники которого играют разные роли. Япония в этом глобальном конфликте – агрессор, Китай – его жертва: «“Страна восходящего солнца” / Калечит прогнивший Китай…» [1, с. 112].

Воинственная Япония, в представлении Волкова, «калечит» Китай вследствие уязвимости его как государства, из-за наличия у него внутренних «болезней». Гигантская империя Цин, населённая вызывающим у поэта уважение трудолюбивым и талантливым народом, беззащитна перед агрессивным внешним воздействием, не в состоянии на равных противостоять небольшой в сравнении с ней, но хорошо организованной и милитаризованной Японии или западным странам, находящимся на огромном расстоянии от Китая. Ресурсов у огромной, густонаселённой империи не хватает даже на нейтрализацию сравнительно небольших воинских контингентов, перебрасываемых этими странами (Англией, Францией, Германией) по морю.

В глазах Волкова внутреннюю «гнилость», отсталость империи Цин обнажила японско-китайская война 1894–1895 годов, цель которой со стороны Японии – установление господства в Корее и экономическое проникновение в Маньчжурию. Китай потерпел поражение в этой войне и вынужден был подписать (как раз в год создания стихотворения Волкова) унизительный Симоносекский договор, по которому ему пришлось выплатить гигантскую контрибуцию и передать Японии часть своей территории: острова Пэнху, Тайвань и (на некоторое время) Ляодунский полуостров. Китай, кроме того, утратил контроль над Кореей. Резкость суждений автора стихотворения «“Страна восходящего солнца”…» во многом объясняется тем, что произведение создавалось в те самые дни, когда на глазах у всего мира Китай был унижен, частично порабощён и ещё более ослаблен.

А потому, по Волкову, историческая миссия России состоит в том, чтобы взять под защиту притесняемого Японией южного соседа, помочь ему пресечь

экспансионистские притязания «страны восходящего солнца». Страны, которая не только «калечит» дружественный Китай, но и угрожает самой Российской империи. С точки зрения автора стихотворения, дерзость японцев по отношению к России объясняется тем, что они не встретили серьёзного отпора со стороны Китая и потому уверовали в свою непобедимость и безнаказанность: «Успех одурманил японца, / Японец хватил через край. / Макаки, в решениях скоры, / С Россией хотят воевать, / И – нас за Уральские горы / Грозятся в Европу прогнать…» [1, с. 112].

Стихотворение Волкова является реакцией на события международной политики, которые разворачивались в 1895 году. Исходя из сложившегося после поражения в японо-китайской войне внешне- и внутриполитического положения, империя Цин стала придерживаться принципа «союз с Россией против Японии». В результате, Российская империя получила множество привилегий в северо-восточных провинциях Китая, что вызвало острое недовольство у Японии, которая хотела установить собственный контроль над этими территориями. По этой причине «страна восходящего солнца» стала считать Россию своим главным геополитическим противником и не скрывала намерений изгнать её не только из Маньчжурии, но и вообще с Дальнего Востока и Восточной Сибири.

Вернёмся к Л. Волкову. В своём стихотворении он выражает не только собственные «геополитические» представления, но и образ мыслей и соответствующую лексику и фразеологию русского военного сообщества, мнение своих не привыкших выражаться «дипломатично» сослуживцев-казаков. Выбор такой точки зрения и приводит к появлению предельно грубого, оскорбительного наименования японцев – *макаки*.

Подобные этнические прозвища с негативной коннотацией принято называть *этнофолизмами* (от др.-греч. ἔθνος «племя, род» + φαῦλος «ничтожный, порочный») или *экспрессивными этнонимами*. Этнофолизмы используются для выражения оппозиции «свой – чужой» по национальному признаку, для обозначения чуждости или враждебности по отношению к тем или иным этносам. Семантика подобных обидных прозвищ может колебаться от иронии до уничижения. В современной филологии этнонимы такого типа принято относить к так называемому «языку вражды», одним из проявлений которого являются «уничижительные наименования представителей другого этноса», создающие образ врага или, как минимум, использующиеся «как экспрессивные номинации отчуждающего характера» [16, с. 175].

А.И. Грищенко и Н.А. Николина относят этнонимы, основанные на сближении человека определённой национальности с животным, к числу наиболее экспрессивных, содержащих уничижительную оценку, которая грубо нарушает этические нормы поведения. В числе подобных экспрессивных наименований они называют и устаревший («времён русско-японской войны») этноним «макаки», который использовался для обозначения японских солдат [16, с. 186]. Стихотворение Волкова, созданное в 1895 году, показывает, что экспрессивный этноним «макаки» вошёл в речевой обиход задолго до начала русско-японской войны (1904) и являлся, очевидно, реакцией на агрессивную по отношению к России политику и риторику «японских милитаристов».

В данном стихотворении Волков использует уничижительную номинацию для обозначения представителей другой национальности – японцев, но не всех, а лишь милитаристов, захватчиков – тех, кто проявляет откровенную враждебность по отношению к России, угрожает ей, да ещё и «калечит», терзает миролюбивый народ соседнего Китая. Если это и «язык вражды», то ответный, вынужденный, спровоцированный агрессивными действиями и высказываниями японской стороны. По этой причине вряд ли правомерно квалифицировать использованный Волковым этноним как проявление национальной нетерпимости и ксенофобии. Тем более что, помимо этого конкретного случая, поэт ничего подобного по отношению к представителям других народов никогда и нигде не высказывал. Единственный во всём его творчестве этнофолизм «макаки» благодаря его повышенной экспрессивности используется поэтом как средство усиления выразительности, а также как способ, позволяющий автору продемонстрировать «геополитические» представления и языковую культуру российского военного сообщества.

Похожие явления, пусть и менее экспрессивные, можно найти, например, в стихотворении Лермонтова «Бородино» – в монологе участника битвы, который выражает точку зрения рядовых русских воинов. По отношению к врагу (французу) он тоже использует экспрессивные этнонимы: «Забил заряд я в пушку туго / И думал: угощу я друга! / Постой-ка, брат мусью!»; «Вот затрещали барабаны – / И отступили бусурманы» [15, с. 155, 156]. И если этноним «мусью» имеет преимущественно едко-ироническую коннотацию, то этнофолизм «бусурманы» – откровенно негативную. По Далю, басурман, басурманин – «неверный, нехристианин; особенно мусульманин, а иногда всякий неправославный; всякий иноземец и иноверец, в неприязненном значении» [17, Т. 1, с. 53].

В обоих случаях – и у Лермонтова, и у Волкова – экспрессивные этнонимы используются как средство выстраивания бинарной оппозиции «свои – чужие», «мы – они». Экспрессивные речевые маркеры «мусью» и «бусурманы», пусть в разной степени, выражают неприязненное, негативное отношение не к французам вообще, не ко всей нации в целом, а лишь к тем её представителям, которые с оружием в руках вторглись в пределы России и угрожают самому её существованию. Но и Волков в стихотворении «“Страна восходящего солнца”…» применяет экспрессивный, ещё более грубый этноним «макаки» для именования тех японцев, которые несут угрозу русским людям и российским интересам на Дальнем Востоке.

Транслируемая в произведении точка зрения строится на убеждённости поэта в том, что ответ России на возможную агрессию против неё со стороны Японии приведёт к бегству «страны восходящего солнца» не только с российского Дальнего Востока, но и из Китая: «Но только не знают бедняги, / Что им в результате войны / Придётся китайские флаги / Микадо кроить на штаны» [1, с. 112]. Таким видится поэту результат возможного, провоцируемого «страной восходящего солнца» военного столкновения: потерпевшая сокрушительное поражение от России Япония, освободившийся от иноземного гнёта Китай, император «страны восходящего солнца», прикрывающий и собственную «наготу», и общенациональный позор китайскими флагами – единственным, что у него останется «на память» об экспансии. Прогноз Волкова-лирика оказался неоправданно оптимистичным: в столкновении с Японией обнажится «гнилость» и самой царской России, которая, как прежде имперский Китай, потерпит поражение в русско-японской войне.

С наибольшей полнотой «геополитические» взгляды поэта, его представления о той роли, которую Россия сыграла, играет и будет играть в исторической судьбе Китая, нашли воплощение в элегии «Под небом Франции далёкой…» – пожалуй, лучшем его произведении на историческую, героико-патриотическую тему. Оно приурочено к юбилейной дате – 40-летию заключения Айгунского мирного договора (1858), установившего российско-китайскую границу по Амуру. В посмертном издании сочинений Волкова стихотворение сопровождено примечанием: «Читано в Благовещенске в мае 1898 г. в день 40-летия заключения Айгунского трактата, у монумента, поставленного на месте первой ставки графа Муравьёва-Амурского» [1, с. 163]. То есть получается, что поэт прочитал его 16 мая 1898 года.

«Под небом Франции далёкой…» – плод зрелого творчества Волкова, последнее его стихотворение, тематически обращённое к российско-китайским отношениям. Очевидно, что поэт придавал ему чрезвычайно большое значение. Это было не рядовое стихотворение, предназначенное как другие, для публикации в газете. Произведение создавалось для особого, очень торжественного случая: автор собирался прочесть его (и прочёл) на торжественной церемонии, в присутствии большого числа горожан, в том числе амурских казаков. Судя по стихотворению, поэт заранее знал (или предполагал), что среди почётных гостей торжества будут ветераны «амурского дела» – участники первых сплавов по Амуру, те, чей подвиг он к тому времени воспел во многих произведениях. Им, постаревшим, поседевшим героям-первопроходцам он отдаёт дань особого уважения: «Ещё не все сошли в могилы, / Ещё живут в глухих углах / Борцы, растратившие силы / На бесприютных берегах. / И здесь я вижу, между нами, / Когда-то мощной силы цвет, / Давно покрыты сединами, / Стоят свидетели тех лет» [2, с. 46–47]. Конечно, Волков хорошо знал, что подавляющее большинство участников амурских сплавов, в том числе Муравьёв, уже «сошли в могилу», этим обусловлено доминирование печальной интонации в первых четверостишиях.

По словам Н.Л. Лейдермана, художественный мир канонической элегии «окружён аурой смерти, размещён в координатах неизбежности, бесповоротной утраты и/или исчезновения, эстетически выверяется “мерой смерти”» [18, с. 335]. Первые два четверостишия стихотворения Волкова и тематически, и интонационно, и лексически вписываются в этот канон: в них поэт, оставаясь в рамках жанра, оплакивает своего кумира, ушедшего из жизни в 1881 году: «Под небом Франции далёкой, / Средь католических крестов, / На старом кладбище Ла-Шеза / Зарыт в могиле Муравьёв / Вдали любимой им отчизны / Скончался он, судьбой гоним; / В Париже шумном русской тризны / Друзья не справили над ним» [2, с. 46]. Эти строки, рассмотренные в отрыве от последующих, ошибочно могут быть отнесены к жанровой разновидности элегии, которую принято именовать «кладбищенской». В русской романтической поэзии её появление связывают с Жуковским, автором элегии «Сельское кладбище» (1802). Довольно часто к ней обращался и Лермонтов, особенно в ранний период творчества: «Оставленная пустынь предо мной…» (1830), «Кладбище» (1830), «Унылый колокола звон…» (1830–1831) и др. Очевидно, не без влияния Лермонтова и других поэтов-романтиков «кладбищенская» тема заняла заметное место в лирике Волкова. К числу элегических стихов подобного рода можно отнести такие его произведения, как «Одинокая могила…» (1894), «Ряд забытых могил…» (1896), «За кладбищем во рву, с верёвкою на шее…» (1899) и т. д.

Однако Волков следует канону «кладбищенской» элегии не во всех произведениях, содержащих описание мест упокоения. В соответствии с каноном, погост в «кладбищенской» элегии – «место погребения почивших в безвестности», а в исторической элегии могилы – «место, ассоциирующееся с погибшими на пике славы» [14, с. 153]. В «кладбищенской» элегии «все живущие равно достойны перед лицом смерти» [14, с. 153], в «исторической» же благодарной памяти удостаиваются тот, кто совершил деяние исторического масштаба, кто являет собой образец верности долгу, кто пожертвовал собой во имя великих целей.

В канонической версии «кладбищенской» элегии на первом плане должен быть «не лирический герой, а чувство, переживание, жанрово заданное» [19, с. 156]. В произведении Волкова переживания задаются не столько стремлением автора следовать канону, сколько идейно-смысловыми задачами. В стихотворении «Под небом Франции далёкой…», в некоторых других тематически близких произведениях Волков обращается к теме смерти, но совсем не для

того, чтобы выразить элегическую «грусть» по поводу конечности земного бытия. Основные переживания поэта связаны с потерей его современниками благодарной памяти о тех, чьими самоотверженными усилиями, подвижническим трудом и ратными подвигами создавался фундамент настоящего, в данном конкретном случае – осваивался Амурский край. Всякое проявление беспамятства по отношению к подвигу героических «отцов», забвение их могил вызывает у поэта горькие чувства. Одно из произведений, в котором звучат адресованные землякам упрёки в беспамятстве, – «Ряд забытых могил…» (1896). Автор не только датировал это произведение, но и указал, что оно создано в Благовещенске. Так (крайне редко) поэт поступал, когда ему хотелось донести до читателей мысль о связи описанного явления с конкретной местностью.

Стихотворение открывается авторским описанием заброшенного кладбища – характерной для «кладбищенской» элегии безрадостной пейзажной картиной, вводящей поэтическое сознание в медитативное состояние: «Ряд забытых могил, / Без оград и крестов! / Ходит ветер уныл / По верхушкам кустов» [2, с. 36]. Далее звучит медитативный «голос» ветра, который рассказывает ныне живущим о том, что довелось испытать «в былые года» их отцам и дедам. «Унылый» ветер этот (стоящий за ним автор) напоминает, что казак-первопроходец «воевал» с нуждой, «барки волок, / Выбиваясь из сил», «прибрежный песок / Своей кровью мочил», «тяготы нёс», «и служил, и пахал»… Последнее четверостишие – прямой авторский укор, перечень претензий, адресованных амурским казакам: «…Память дедов не чтут / И без лишних затей / На костях их пасут / Табуны лошадей» [2, с. 37]. Образный строй и транслируемый автором идейный смысл произведения в целом соответствуют главному критерию жанровой формы элегии, который характерен для данного периода развития русской поэзии. Во второй половине XIX века, то есть в «неканонический период» бытования элегии все её жанровые разновидности «сохраняют единый стержень – *настоящее время элегии проникнуто ценностным светом прошлого*. Это прошлое дано в виде кладбища...» [20, с. 81].

Воздав в элегии «Под небом Франции далёкой…» должное ещё живым и уже ушедшим героям-первопроходцам, выразив горечь по поводу того, что человек, благодаря которому Россия «покорила» Амурский край, «зарыт в могиле» на чужбине, Волков основной акцент делает на результатах усилий Муравьёва и его сподвижников. Обелиск, установленный в Благовещенске на месте первой ставки генерал-губернатора Восточной Сибири, не только аккумулирует в себе историческую память, не только напоминает «о былом», но и служит своеобразной «охранной грамотой», гарантирует сохранение установившегося здесь и окрест желанного мира: «Шумят деревья, зеленея, / Желанный мир царит кругом, / И монумент стоит, белея, / Напоминая о былом» [2, с. 47].

Похожие мотивы у Волкова звучали и раньше, в стихотворении «В соседстве гольда и маньчжура…» (1894). Там тоже речь шла о памятном знаке в честь героев-первопроходцев – а именно о памятнике графу Муравьёву-Амурскому, установленном в 1891 году в Хабаровске, на берегу реки, связывающей и разделяющей Россию и Китай: «И в воды смотрится Амура, / Как в дни владычества суров, / Своею мощною фигурой / Наместник края Муравьёв…» [2, с. 32]. И в этом стихотворении Волков напрямую связывает пробуждение жизни на прежде диких берегах, а главное – установление здесь прочного мира с приходом сюда, на границу с Китаем, русских, ведомых генерал-губернатором Восточной Сибири: «Где диких гор немые груди / Ласкали грозы да пурга, – / Теперь шумят, волнуясь, люди / И дышат жизнью берега. / И вместо прежнего шаманства, / Раздоров, войн царит окрест / Великий символ христианства / И вестник мира – Божий крест…» [2, с. 32].

В элегии «Под небом Франции далёкой…» подобную причинно-следственную связь поэт прочерчивает ещё более отчётливо. По его мысли, исторический смысл того, что произошло на Амуре в 1850-е годы, по-настоящему начинает осознаваться только сейчас, спустя четыре десятилетия: «Несутся годы, мчится время, / Стирая прошлого следы, / Но в землю брошенное семя / Дало обильные плоды» [2, с. 46].

Образ семени, брошенного в землю и давшего обильные плоды, имеет иносказательный смысл и отсылает читателя к одной из самых известных евангельских притч – о сеятеле. В этой притче, приведённой у трёх евангелистов (Мф. 13:3-23; Мк. 4:3-20; Лк. 8:5-15), Христос говорит о судьбе семян, брошенных в разную почву: «И поучал их много притчами, говоря: вот, вышел сеятель сеять; и когда он сеял, иное упало при дороге, и налетели птицы и поклевали то; иное упало на места каменистые, где немного было земли, и скоро взошло, потому что земля была неглубока. Когда же взошло солнце, увяло, и, как не имело корня, засохло; иное упало в терние, и выросло терние и заглушило его; иное упало на добрую землю и принесло плод: одно во сто крат, а другое в шестьдесят, иное же в тридцать» (Мф. 13:1-8).

Элегия «Под небом Франции далёкой…» представляет собой авторские медитации о «плодах», произросших из «семени», брошенного когда-то Россией в благодатную амурскую землю. Итог труда «сеятелей»-первопроходцев, по Волкову, превзошёл самые смелые ожидания: «Мы твёрдо стали на Амуре, / Вошли в открытый океан, / Флаг русский поднят в Порт-Артуре / И отдан нам Талиенван» [2, с. 46].

Два главных «плода» – приобретения исключительно России как державы: выгоды территориального, экономического, торгового характера. Первый из перечисленных поэтом результатов – российское государство приобрело новые территории на Дальне Востоке, получило законное право на владение Приамурьем («Мы твёрдо стали на Амуре»). Второй «плод» – Российская империя получила выход в Тихий океан («Вошли в открытый океан»), что открыло перед нею практически неисчерпаемые возможности и перспективы.

Следующие «плоды» имеют военно-стратегическое, геополитическое значение и касаются не только России, но и соседнего Китая. Речь о закреплении военного, военно-морского присутствия России в Северо-Восточном Китае, в Маньчжурии, что, по мысли Волкова, является противовесом экспансионистским планам и действиям Японии, Англии, Франции, Германии, а значит, служит укреплению независимости соседней страны, предоставляет ей благоприятный исторический шанс на мирное развитие.

Последнее четверостишие – итоговые размышления автора о том, что даёт русским и китайцам закрепление России в Амурском крае. В видении и изображении Волкова, это масштабное историческое событие – в интересах обоих великих народов и государств: «Везде раскинулись селенья, / Могучей жизнью дышит край, / И смотрит, полный уваженья, / На нас с надеждою Китай» [2, с. 47].

Приход России на Амур обещает надёжный, прочный мир, пробуждает гигантскую жизненную энергию, запускает бурное экономическое развитие. Амурский край оживает, начинает «дышать» и мощно двигаться вперёд. Взгляд автора стихотворения «Под небом Франции далёкой…» устремлён не только в прошлое и настоящее, но и в будущее. По мнению поэта, это оказывается способен понять и Китай, усматривающий в России своего надёжного союзника и гаранта будущего процветания и мирной жизни.

Побывавший на Амуре в начале 1860-х годов С.В. Максимов уже тогда задавался вопросом: «Способны ли мы иметь силу национального влияния на чуждые народности?» [21, с. 118]. От ответа на него, по мнению известного русского писателя и этнографа, зависело, удержится ли, закрепится ли Россия на дальневосточных рубежах. Л.П. Волков, автор стихотворения «Под небом Франции далёкой…», написанного более трёх десятков лет спустя, уверен: безусловно, русские способны оказывать такое влияние на соседние народности и народы, в том числе на маньчжуров, китайцев. А потому поэт с оптимизмом смотрит на будущее и России, и российско-китайских отношений.

Таким образом, проведённое исследование позволило прийти к следующим основным результатам.

В научный дискурс введён в значительной степени новый, не исследовавшийся прежде материал: лирическое творчество незаслуженно «забытого», прежде практически не становившегося объектом серьёзного научного изучения дальневосточного поэта.

Доказано, что более чем на столетие преданная забвению лирика Л. Волкова представляет собой уникальное художественное явление, обладающее несомненной эстетической, общекультурной и познавательной ценностью, отразившее общественно-политические и духовно-нравственные настроения российского общества конца XIX столетия.

Статья вносит вклад в актуальный для современной науки процесс устранения «белых пятен» в истории русской словесности, в создание более полного представления о подлинном богатстве и многообразии русской литературы.

Получено целостное представление о логике и направленности эволюции жанрово-стилевой системы лирики Волкова. В самом общем виде направленность трансформации элегии в его творчестве конца 1880-х–1890-х годов заключается, во-первых, в том, что от сравнительно «чистой» жанровой формы поэт шёл к «смешанной», основанной на соединении различных компонентов (элегии и сатиры, элегии и инвективы, элегии и стихотворения на историческую тему).

Во-вторых, с течением времени в элегиях Волкова менялся характер переживаний. От выражения собственных чувств, индивидуальной точки зрения на явления окружающего мира поэт шёл к трансляции общенациональной, государственной позиции; от преимущественно «лирических», «лирико-философских» – к переживаниям с ярко выраженной социальной и социально-исторической направленностью.

Схематично трансформацию данного жанра в лирике Л. Волкова можно представить как движение от канонической элегии к элегии-инвективе, а от неё – к исторической элегии.

На основе анализа стихотворений, обращённых к теме освоения русскими Амурского края в 1850-е годы и затрагивающих взаимоотношения России и Китая, русских и китайцев, удалось прийти к выводу, что в восприятии поэта-воина, у этих двух государств и народов есть общая, устремлённая в будущее историческая судьба и общность многих ценностных идеалов.

В числе первоочередных перспектив нам видится анализ оставшихся вне подробного рассмотрения жанровых форм лирики Волкова.

Библиографический список

1. *Сочинения Л.П. Волкова.* Хабаровск: Типография штаба Приамурского военного округа, 1902.
2. *Амурские лирики рубежа XIX–XX веков: избранные произведения. Из золотого фонда литературы Приамурья*. Составитель А.В. Урманов. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2023; Книга I.

3. Лосев А.В. Забытый поэт. *Дальний Восток*. 1982; № 1: 135–140.
4. Лосев А.В. «Первый амурский поэт»: очерк жизни и творчества Л.П. Волкова. *Амур: литературный альманах БГПУ*. 2005; № 4: 31–47.
5. Урманов А.В. «Пали мне на долю горестные муки…»: жизненная и творческая судьба «первого амурского поэта» Леонида Волкова. *Лосевские чтения*: материалы региональной научно-практической конференции. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2012: 22–40.
6. Гаршин А.А. Архивы открывают окно в прошлое. Найдены документы о первом амурском поэте Леониде Волкове и его семье. *Амур*: *литературный альманах БГПУ*. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2023; № 22: 110–128.
7. Урманов А.В. *«Мы твёрдо стали на Амуре…»: История литературы Приамурья в лицах, судьбах, творческих исканиях*. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2019.
8. Матяш С.А. Жанр инвективы в русской поэзии: вопросы статуса, типологии, генезиса. *Феномен русской классики*: сборник статей. Томск: Издательство Томского университета, 2004: 17–32.
9. Бралина Г.М. *Жанр инвективы в русской лирике середины XIX века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2008.
10. Эйхенбаум Б.М. *Статьи о Лермонтове*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1961.
11. Максимов Д.Е. *Поэзия Лермонтова*. Москва – Ленинград: Наука, 1964.
12. Фризман Л.Г. *Жизнь лирического жанра. Русская элегия от Сумарокова до Некрасова*. Москва: Наука, 1973.
13. Анненкова Н.А. *Сатира и инвектива в поэзии М.Ю. Лермонтова*. Диссертация … кандидата филологических наук. Оренбург, 2004.
14. Козлов В.И. Три модели русской исторической элегии. *Жанр как инструмент прочтения*: сборник статей. Ростов-на-Дону: НП «Инновационные гуманитарные проекты», 2012: 151–172.
15. Лермонтов М.Ю. *Сочинения:* в 2 т. Москва: Правда, 1988; Т. 1.
16. Грищенко А.И., Николина Н.А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды. *Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности*: коллективная монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2006: 175–187.
17. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1978–1980.
18. Лейдерман Н.Л. *Теория жанра.* Екатеринбург, 2010.
19. Ермоленко С.И. «Элегии» М.Ю. Лермонтова: жанровый канон и творческая индивидуальность. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2014; № 2 (2): 155–161.
20. Козлов В. Элегия неканонического мира. *Арион*. 2011; № 2: 79–91.
21. Максимов С.В. *На Востоке. Поездка на Амур (в 1860–1861 г.): дорожные заметки и воспоминания.* Санкт-Петербург: Типография товарищества «Общественная польза», 1864.

References

1. *Sochineniya L.P. Volkova*. Habarovsk: Tipografiya shtaba Priamurskogo voennogo okruga, 1902.
2. *Amurskie liriki rubezha XIX-XX vekov: izbrannye proizvedeniya. Iz zolotogo fonda literatury Priamur'ya*. Sostavitel' A.V. Urmanov. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2023; Kniga I.
3. Losev A.V. Zabytyj po`et. *Dal'nij Vostok*. 1982; № 1: 135-140.
4. Losev A.V. «Pervyj amurskij po`et»: ocherk zhizni i tvorchestva L.P. Volkova. *Amur: literaturnyj al'manah BGPU*. 2005; № 4: 31-47.
5. Urmanov A.V. «Pali mne na dolyu gorestnye muki…»: zhiznennaya i tvorcheskaya sud'ba «pervogo amurskogo po`eta» Leonida Volkova. *Losevskie chteniya*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2012: 22-40.
6. Garshin A.A. Arhivy otkryvayut okno v proshloe. Najdeny dokumenty o pervom amurskom po`ete Leonide Volkove i ego sem'e. *Amur: literaturnyj al'manah BGPU*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2023; № 22: 110-128.
7. Urmanov A.V. *«My tverdo stali na Amure…»: Istoriya literatury Priamur'ya v licah, sud'bah, tvorcheskih iskaniyah*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2019.
8. Matyash S.A. Zhanr invektivy v russkoj po`ezii: voprosy statusa, tipologii, genezisa. *Fenomen russkoj klassiki*: sbornik statej. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2004: 17-32.
9. Bralina G.M. *Zhanr invektivy v russkoj lirike serediny XIX veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2008.
10. `Ejhenbaum B.M. *Stat'i o Lermontove*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.
11. Maksimov D.E. *Po`eziya Lermontova*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1964.
12. Frizman L.G. *Zhizn' liricheskogo zhanra. Russkaya `elegiya ot Sumarokova do Nekrasova*. Moskva: Nauka, 1973.
13. Annenkova H.A. *Satira i invektiva v po`ezii M.Yu. Lermontova*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Orenburg, 2004.
14. Kozlov V.I. Tri modeli russkoj istoricheskoj `elegii. *Zhanr kak instrument prochteniya*: sbornik statej. Rostov-na-Donu: NP «Innovacionnye gumanitarnye proekty», 2012: 151-172.
15. Lermontov M.Yu. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva: Pravda, 1988; T. 1.
16. Grischenko A.I., Nikolina N.A. `Ekspressivnye `etnonimy kak primety yazyka vrazhdy. *Yazyk vrazhdy i yazyk soglasiya v sociokul'turnom kontekste sovremennosti*: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2006: 175-187.
17. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1978-1980.
18. Lejderman N.L. *Teoriya zhanra.* Ekaterinburg, 2010.
19. Ermolenko S.I. «`Elegii» M.Yu. Lermontova: zhanrovyj kanon i tvorcheskaya individual'nost'. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2014; № 2 (2): 155-161.
20. Kozlov V. `Elegiya nekanonicheskogo mira. *Arion*. 2011; № 2: 79-91.
21. Maksimov S.V. *Na Vostoke. Poezdka na Amur (v 1860-1861 g.): dorozhnye zametki i vospominaniya.* Sankt-Peterburg: Tipografiya tovarischestva «Obschestvennaya pol'za», 1864.

Статья поступила в редакцию 29.05.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-458-461

***Zheng Yangtong**, postgraduate, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: Alexsasha1995@163.com*

BINARY OPPOSITIONS IN SERBIAN FOLK CULTURE BASED ON THE MATERIAL OF NATIVE AND FUNERAL RITUALS. The paper attempts to present some binary oppositions in Serbian folk culture based on the material of maternity and funeral rituals. In the mainstream of philosophy, binary opposition is not only a relation in a semiotic system in which a sign acquires its sense and meaning only through its relation to its opposite sign, but also a universal means of rational description of the world, where two opposing concepts are simultaneously considered, one of which affirms a quality, and the other denies it. Semantic binary opposition within traditional folk culture is a concept based on the opposition of two opposing but interdependent concepts or symbols. Binary opposition reflects not only a system of language or thinking, but also a popular worldview. Examples of such oppositions in traditional folk culture may include: life – death, good – evil, light – darkness, sky – earth, sun – moon, day – night, own – alien, etc. This work attempts to describe and analyze the following oppositions presented in Serbian maternity and funeral rituals: male – female, right – left, first – last, longitudinal – transverse, external – internal, even – odd, happiness – misfortune and some others.

Key words: **binary oppositions, male – female, right – left, first – last, even – odd, happiness – misfortune, Serbian maternity rituals, Serbian funeral rituals, ethnolinguistics, traditional folk culture**

***Чжэн Янтун**, аспирант, Институт славяноведения Российской академии наук, г. Москва, E-mail: Alexsasha1995@163.com*

БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В СЕРБСКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОДИЛЬНОЙ И ПОХОРОННОЙ ОБРЯДНОСТИ

Семантическая бинарная оппозиция в рамках традиционной народной культуры представляет собой концепцию, основанную на противопоставлении двух противоположных, но взаимозависимых понятий или символов. Бинарная оппозиция отражает не только систему языка или мышления, но и народное мировоззрение. Примеры таких оппозиций в традиционной народной культуре могут включать жизнь – смерть, добро – зло, свет – тьма, небо – земля, солнце – луна, день – ночь, свой – чужой и т. п. В настоящей работе предпринимается попытка описания и анализа следующих оппозиций, представленных в сербской родильной и похоронной обрядности: мужской – женский, правый – левый, первый – последний, продольный – поперечный, внешний – внутренний, четный – нечетный, счастье – несчастье и некоторые другие.

Ключевые слова: **бинарные оппозиции, мужской – женский, правый – левый, первый – последний, четный – нечетный, счастье – несчастье, сербская родильная обрядность, сербская похоронная обрядность, этнолингвистика, традиционная народная культура**

Семантическая бинарная оппозиция представляет собой пару терминов или понятий с противоположными, часто антонимическими значениями. Категория бинарных оппозиций не только отражает особенности системы языка и мышления, но и народное мировоззрение.

Актуальность данной работы заключается в том, что бинарные оппозиции представляют собой важные аспекты исследования традиционной духовной культуры, результаты данного исследования могут помочь в изучении особенностей сербской народной культуры.

Предметом настоящего анализа и сопоставления являются некоторые основные семантические оппозиции, представленные в традиционной духовной культуре сербов.

Цель данной работы – проанализировать бинарные оппозиции сербской народной духовной культуры на материале родильного и похоронного обрядов, провести семантический анализ лексем со значением ‘первый’ и ‘последний’ в сербском литературном языке и его диалектах.

Задачами данного исследования является описание основных семантических бинарных оппозиций в сербской родильной и похоронной обрядностях и анализ семантики лексем со значением ‘первый’ и ‘последний’ в диалектах восточной и Юго-Восточной Сербии в сопоставлении с сербским литературном языком.

Научная новизна данной работы заключается в том, что подобное исследование, сконцентрированное на родильной и похоронной обрядностях как взаимосвязанных комплексах, ранее не проводилось и позволяет подчеркнуть связь начала и конца жизни.

Теоретическая значимость данной работы: в рамках Московской этнолингвистической школы расширяется сфера тем исследования, совершенствуются этнолингвистические методы.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании сербского языка и в спецкурсах по этнолингвистике.

Исследование проводилось в русле Московской этнолингвистической школы. В данной работе применены описательный, сопоставительный методы, проводится этимологический и лексико-семантический анализы.

Основное место в родильном и похоронно-поминальном обрядах занимает семантическая оппозиция «мужской – женский». «Семантическая оппозиция «мужской – женский» является одной из основных в народной культуре, противопоставляющая мужское и женское начало в категории пола, грамматического рода, символики и обрядовых функций» [1]. С оппозицией **«мужской – женский»** соотносится ряд других бинарных признаков, например, «хороший – плохой», «правый – левый», «внутренний – внешний», «острый – круглый», «продольный – поперечный» и т. д. Н.И. Толстой в своей статье 1995 г. обобщает и подробно анализирует семнадцать видов связи оппозиций типа «мужской – женский» в сербской народной традиции [2, с. 153].

Родильная обрядность

Именно на примере родильной обрядности сербов можно наблюдать яркое противопоставление «мужского» и «женского». Так, например, рождение мальчика намного желаннее, чем рождение девочки. Считается, что ребенок мужского пола станет «стержнем дома», он продолжит семейную линию и будет следить за тем, чтобы «крестильная свеча» не погасла, т. е. он станет продолжателем рода. Если же в семье нет мальчиков, в народной культуре это трактуется как большое несчастье. В соответствии с сербской традицией семантическая оппозиция «мужской – женский» последовательно ассоциируется с оппозицией **«хороший – плохой»**, а также **«счастливый – несчастный»**, где соответствующие левые и правые части оппозиции становятся контекстуальными синонимами. Сербы верят, что рождение мальчика приносит счастье в дом, а рождение девочки ведет к потере добра и удачи. Женщина, которая хочет родить сына, должна зарезать петуха и съесть крайнюю плоть, и тогда, по поверьям, ее желание исполнится [3, с. 24–25]. Ср. следующие пословицы: «1) *Срећна је кућа са мушком децом*! [‘Счастливый дом с детьми мужского пола!’]. 2) *Женско је туђа среће* [‘Женский ребенок – чужое счастье’]» [4, с. 198]. Так, в Хомолье верят, что если беременная женщина зачнет ребенка в среду, пятницу, субботу, воскресенье, то родится девочка, а если в понедельник, вторник или четверг, то родится мальчик [3, с. 35]. По сербским народным представлениям, из семи дней недели, влияющих на судьбу новорожденного, несомненно, счастливые – понедельник, четверг и воскресенье, а несчастливые – вторник, пятница и суббота, среда же – амбивалентное, пограничное время [5, с. 34]. Ср. сербские выражения: *Добро је да се дете роди у понедељак јер ће бити срећно* [‘Хорошо, если ребенок родится в понедельник, потому что он будет счастлив’] [6, с. 66]; *Сви су дани добри, а четвртак понајбољи* [‘Все дни хороши, а четверг – лучший’] [3, с. 48]; *дете рођено у недељу биће изузетно срећно и живеће „господски“. То је разумљиво с обзиром да је недеља, срећан, свети дан, дан одмора од рада. За срећног човека се каже: „Мајка га родила у белу недељу“* [‘Ребенок, рожденный в воскресенье, будет необыкновенно счастлив и будут жить богато. Это и понятно, если учесть, что воскресенье – счастливый, святой день, выходной от работы. О счастливом человеке сказано: Мать родила его в Белое Воскресенье’] [3, с. 47] (более подробно о символике и значении дней недели в сербской культуре в [5; 7]).

В рамках родильного обряда и особенно при гадании о поле ребенка очевидно отражается не только оппозиция «мужской – женский», но и связанная с ней **«правый – левый».** Например, в Поповаце (Поморавье) верят, что если у мужа правая сторона усов больше, в семье родится мальчик, а если левая – девочка [3, с. 37]. Пол ребенка определяется и в противопоставлении **«острый – круглый».** Так, в районе Болеваца верят, что, если у беременной раздут живот (т. е. он круглый), то она родит девочку; а если живот выпуклый и заостренный посередине, то она родит ребенка мужского пола. «Мужской – женский» соотносится с оппозициями **«толстый – тонкий»** и **«верхний – нижний»**. Когда у беременной более толстая верхняя губа, считается, что она родит ребенка мужского пола, а если нижняя губа толще, то она родит девочку [3, с. 35]. Если желток от яйца, положенного на кочергу, в горящем очаге лопнет сверху — родится мальчик, если снизу – девочка [2, с. 156]. Оппозиция «мужской – женский» может быть связана с противопоставлением **«внутренний – внешний»**. Если беременная впервые почувствует ребенка, находясь дома, то это будет мальчик, а если вне дома, то девочка [8, с. 212]. Это связано с тем, что ожидают либо будущего хозяина дома (мальчика), либо ребенка, который впоследствии уйдет в другую семью (девочку). Семантическая оппозиция **«легкость – трудность»** также представлена в рамках родинного обряда: в области Поповаца (Поморавье) верят, что если беременная женщина встанет с трудом, то это будет девочка, а если легко, без поддержки, то будет мальчик [3, с. 36]. В Хомолье верят, что если беременная женщина будет медлительной, ленивой в работе, она родит девочку, а если быстрой и «легкой» в работе, то мальчик.

Есть и иные бинарные оппозиции, например, **«красивый – уродливый»**, которые трудно однозначно характеризовать как полные соответствия противопоставлению «мужской – женский». Так, в районе Болеваца говорят, что если у беременной женщины есть веснушки на лице (что по народным представлениям может считаться некрасивым), то она родит ребенка мужского пола, а если нет, то девочку. Где-то, напротив, считают, что женщина становится менее привлекательной во время беременности, если вынашивает девочку. Считается, что девочки лишают мать красоты. Полагают, то если у беременной женщины опухают ноги и отпадают брови и ресницы, то она родит девочку. Также существует представление, что, когда у женщины перед родами болит поясница, она родит мальчика, а когда болит живот – девочку [3, с. 35]. Такая важная для традиционного мировоззрения семантическая оппозиция как **«четный – нечетный»** проявляется в подсчете месяцев, когда ребенок впервые зашевелится в утробе матери. Сербы также верят в то, что нечетное число означает удачу, успех, развитие, счастье и благополучии, а четное – затухание и даже смерть. Если мать почувствовала шевеление младенца на четвертом месяце, считается, что родится девочка, а если это происходит на пятом месяце, то считают, что это будет мальчик [3, с. 35].

Согласно поверью, распространенному в округе Призреня, когда в семье рождаются дети только женского пола, чтобы следующий ребенок родился мальчиком, у семи обрученных невест берут ткань, шьют из нее мужскую рубаху и одевают на новорожденную девочку, веря, что следующим родится уже мальчик [8, с. 212]. В данном случае прослеживается аналогия с «рубашечкой» (амнионом), в которой рождаются сильные дети с могущественными свойствами. (О магических свойствах «сорочки» новорожденного см.: Плотникова А.А. (2004) [9]).

Помимо широко распространенной семантической оппозиции «мужской – женский», в родильном обряде также отражается оппозиция «первый – последний». В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» Г.И. Кабакова пишет, что «ребенок первый и последний занимают особое место в семейной структуре, им приписываются магические свойства» [10, с. 415]. Их положение в семье значительно различалось.

В восточной Сербии лексема *првенче* с толкованием *прворођено дете* ‘первенец’ обозначает первого ребенка [11, с. 58]. В районе Лужницы фиксируются лексемы в значении ‘первенец’: 1) *прваљче*; 2) *првенче* [12, с. 773], славянского происхождения. В Ужице, в Западной Сербии также фиксируется лексема со значением ‘первенец’ *првенче, – ако има свекру, она јој помаже. Особино ако јој је дете првенче* [‘Если у нее есть свекровь, она ей помогает. Особенно, если ее ребенок еще первый ребенок’] [13, с. 309].

Если первый ребенок был мужского пола, то, как правило, он получал наследство отца. При разделе имущества старший сын имел возможность выбирать, какая часть должна принадлежать ему, и в семейном сообществе он имел особый, привилегированный статус [14, с. 34].

По поверью, когда умирает первый ребенок, то родителям не следует горевать. При этом смерть ребенка должна сопровождаться видимой радостью, удовлетворением, и даже смехом. Его родители не носят траурных знаков и не участвуют в похоронах. Согласно тексту народной песни, мать умершего короля Уроша «не плакала над ним, а смеялась над ним ревом». Вероятно, это связано с древним верованием, что мертвый ребенок приносится в жертву божеству [15, с. 282]. Кроме того, такое показное поведение родителей выполняет апотропеическую функцию и призвано защитить оставшихся в живых детей от смерти и опасных демонов [15, с. 282]. В Хомолье умерших детей-первенцев украшали цветами и перьями, *што је требало да значи* **веселье** (‘что должно было означать веселье’) [16, с. 289–316].

Последний ребенок матери обозначается лексемой *истришче* (по всей видимости, связанное с семантикой ‘вытрясти, вытряхивать’) [11, с. 58]. Г.И. Кабакова отмечает, что «последний в семье ребенок получает название самого маленького пальца на руке – мизинца» [10, с. 415]. В словаре сербского литературного языка (2011 г.) «представлены следующие лексемы, образованные от прасла-

вянского **mězinъ, *mězinica* [16, с. 227–228]: 1) *мезимац* ‘младший сын или сын, которого родители больше любят’; 2) *мезимица* ‘младшая дочь или дочь, которую родители больше любят’» [17, с. 679]. П. Скок дает происхождение лексемы через *mezinac – mali prst* ‘мезинец, малый палец’ (это значение есть и в словенском языке, и в русском; слово праславянского происхождения), *posljednji, najmlađi sin*’ ‘последний, самый младший сын’ [17, с. 418]. П. Скок считает, что слав. **mězinъ* родственно слову **tьnь* ‘меньший, маленький’ и является продолжением и.-е. корня в ступени **mē-* с суф. *-gho-* [18, с. 228]. По мнению О.Н. Трубачева, «перенос значения метафорически осуществляется в направлении: *мизинец* ‘младший сын’ > ‘меньший палец на руке’»: «Пять разновеликих пальцев на руке в какой-то мере могли напоминать детей разного возраст в одной семье» [19, с. 46].

В Южной Сербии встречаются следующие лексемы, образованные от формы **tряс* [10, с. 415]: 1) *истришак – дете које се последње роди (у породици с више деце)*. ‘последний рожденный ребенок (в многодетной семье) ’ *Имам две ћерке, а син ми је истришак*. ‘У меня две дочери, а сын у меня последний’; 2) *истришко* ‘последний рожденный ребенок мужского пола (в многодетной семье)’; 3) *истришљак* ‘последний ребенок, родившийся в семье’; 4) *истришљаче* < *истришљак* ‘последний рожденный ребенок’; 5) *истрише* ‘последний рожденный ребенок’ [20, с. 247]. В словаре говоров Лужницы встречаются лексемы со значением ‘младший ребенок родителей, любимец’, *истришко истришљак, истрише* [12, с. 333]. На самом западе сербского диалектного пространства фиксируется ироничное наименование *испрдак* ‘последний родившийся ребенок’. *Па ти си испрдак, задњи си се родило* ‘Ну ты *испрдак*, ты родился последним’ [11, с. 112].

Похоронная обрядность

В сербской похоронной обрядности представлены те же семантические оппозиции, рассмотренные выше в рамках родильного комплекса: «мужской – женский», «правый – левый», «продольный – поперечный» и т. д. Однако наиболее существенной выступает оппозиция **«жизнь – смерть»**, поскольку именно успешные проводы умершего на «тот» свет обеспечат счастливую жизнь близким и родственникам, оставшимся на этом свете. У сербов в Леваче и Темнице верили, что если «часто избегать обмывать покойника, то не примется ни одно посаженное или привитое плодовое дерево», «что отражает оппозицию «жизнь – смерть», распространяемую на все природные объекты» [21, с. 117].

Оппозиция **«мужской – женский»** в народных верованиях непосредственно представлена в выборе жертвенного животного мужского или женского пола на поминках по усопшим. Например, в Западной Сербии и Республике Сербской если покойник – мужчина, то на первых поминках резали барана. А если умирала женщина – овцу [22, с. 394]. «Мужской – женский» соотносится с противопоставлением **«правый – левый»** в гадании на пол будущего покойника. Так, на похоронах смотрели, какая нога у умершего короче. Если правая нога короче левой, полагают, что в том же селе в скором будущем умрет мужчина (или ребенок мужского пола), а если короче левая нога – умрет женщина (или ребенок женского пола) [23, с. 243]. Если у покойного были открыты глаза, то считалось, что сразу же вслед за ним умрет кто-то другой; если правый глаз открыт – умрет мужчина, а если левый — женщина [24, с. 41]. Если по дороге из дома на кладбище похоронная процессия встретит правшу, то умрет женщина, а если левшу – мужчина» [25, с. 353]. В данном случае перемена мест в соотносящихся между собой оппозициях «мужской – женский», «правый – левый» связана с народными представлениями о добре и зле: во всех случаях дому будет плохо, если следующим покойником станет мужчина. В похоронно-поминальной обрядности «мужской – женский» соотносится с оппозицией **«продольный – поперечный»**. В Хомолье известно верование, что если в течение 40 дней после похорон покойника могила даст поперечную трещину, то это предзнаменование того, что в том же году умрет еще один член семьи женского пола, в то время как продольная трещина предсказывает смерть мужчины. Перекрестные продольная и поперечная трещины – к смерти большого числа детей во всем селе [26, с. 257]. Оппозиция «мужской – женский» представлена и в традиционном противопоставлении **«четный – нечетный»**. В погребальных представлениях если умер мужчина, его смерть оглашается тремя ударами большого колокола, затем таким же количеством ударов всех колоколов; если же умерла женщина, ее смерть оглашается так же, но двумя ударами [2, с. 158]. Эти знаки будущей смерти отсылают нас не только к оппозициям «мужской – женский» и «правый – левый», но «добро – зло», «счастье – несчастье».

Согласно сербской народной культуре, не только черный, но и белый цвет является знаком траура [27, с. 313–314]. Жертвенное животное для поминальной трапезы – белое, как цвет чистой безгрешной души [14, с. 48]. Семантические оппозиции **«счастье – несчастье»** и **«белый – черный»** можно проиллюстрировать следующими сербскими пословицами: «*Да Бог да бело видело у кући не видело* [‘Дай Бог, чтоб белого света в доме не видно было, т. е. чтобы все домочадцы умерли’]» [26, с. 31–32]. Черный цвет обычно обозначает смерть: «*Да се скапошеш у црну земљу* [‘Чтоб тебе сгнить в черной земле’]» [28, с. 31–32], «*Да Бог да поцрнеjеш* [‘Дай Бог, чтоб ты почернел, т. е. чтобы ты надел траурные черные одежды’]» [29, с. 77].

В сербской похоронной обрядности бинарные оппозиции отражаются и в самих видах смерти. Смерть может быть хорошей или плохой, легкой или тяжелой. Плохой считается смерть неестественная, преждевременная, насильственная, вне дома, без исповеди, без покаяния, без свечи, без прощания с детьми и т. д. Смерть от удара молнии считается счастливой, праведной, святой [30, с. 58–71]. В районе Сврлига полагают, что люди *грешни* ‘грешные’ или *лопови* ‘воры’ умирают тяжело, и их не будет любить мать, т. е. земля. В таких случаях, помимо проведения традиционного обряда, приводят священника, который исповедует больного, держащего в руках свечу. Есть и более древний обычай, который совершается без присутствия священника: тогда сам больной просит, чтобы его *опустили на землю* или чтобы «положили по балкам», т. е. чтобы он сам находился на земле, а его тело было параллельно несущим балкам потолка, тогда будет задано направление: восток – запад, голова смотрит на восток – аналогично положению тела в гробу, который опускают в могилу. В Хомолье считается, что, когда человек недолго болеет и быстро умирает, он праведник, а когда кто-то болеет долго, много страдает и не может ни встать, ни умереть, в народе полагают, что он грешник. Согласно мифологическим представлениям, праведники после смерти попадают в рай, а грешники – в ад. Под раем понимается замок на «том свете», в котором всего достаточно для счастливой жизни; а ад представляют как темную пропасть, полную огня и кипящей воды, где вечно мучаются грешники. Самыми праведными считаются дети до трехлетнего возраста, после смерти они становятся ангелами на небесах и служат Богу. Старики, «заедающие чужой век», согласно народной морали, самые большие грешники – им отведено место в аду [27, с. 238].

Таким образом, мы можем сделать выводы, что семантические бинарные оппозиции, представленные в обрядах и ритуалах в рамках родильного и похоронно-поминального комплексов сербской традиционной духовной культуры, отражают архаическое мировоззрение сербов на окружающий мир. В сербской народной культуре глубоко укоренились бинарная оппозиция **«мужской – женский»**, а также другие, тесно связанные с ней: **«первый – последний», «чистый – нечистый», «хороший – плохой», «правый – левый», «четный – нечетный», «счастье – несчастье»** и т. д., которые также связаны между собой.

Помимо представленных выше пар, в родильной обрядности большое значение занимает оппозиция «первый – последний», это отражено в специальной терминологии – разнообразных диалектных наименованиях первого и последнего ребенка, например, *првенче*, *прваче*, *првенче* ‘первенец’, обозначающих первого ребенка, *истришак, истришко, истришљак, истрише*, *истришко* и *истришљак, истрише*, последнего рожденного ребенка. Для поминально-похоронной обрядности значение имеет также оппозиция **«белый – черный»**, поскольку, согласно верованиям сербской народной культуры, белый и черный цвета в похоронно-поминальном обряде наделены особой символикой и представляют основное противостояние жизни и смерти, этого светлого и «того» темного света.

Полученные результаты могут быть применены в исследовании представления бинарных оппозиций в народной культуре, а также в изучения соотношения и связи языка и духовной культуры, народного мировоззрения, окружающего мира и народного мышления.

Библиографический список

1. Валенцова М.М. Мужской – женский. *Славянские древности*. Этнолингвистический словарь. Москва, 2004; Т. 3. К–П: 311–317.
2. Толстой Н.И. Бинарные противопоставления типа правый–левый, мужской–женский. *Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва: Издательство “Индрик”, 1995.
3. Требјешанин Ж. *Представа о детету у српској култури*. Београд, 1991. Переизд.: Београд, 2000.
4. Влајинац М. *Жена у народним пословицама*. САНУ. Београд, 1975.
5. Ђурић Д. *Дани у недељи у народној култури јужних и источних Словена*. Београд, 2020.
6. Jovović L. *Crnogorski prilozi iz Gluhog Dola u Crmničkoj nahiji,* ZNŽOJS, I. Zagreb, 1896.
7. Толстая С.М. Пятница. *Славянские древности*. Этнолингвистический словарь. Москва: Международные отношения, 2009; Т. 4. П–С: 382–385.
8. Vukanović T. *Srbi na Kosovu*. Vranje, 1986; T. 2.
9. Плотникова А.А. *Этнолингвистическая география Южной Славии*. Москва: Издательство «Индрик», 2004.
10. Кабакова Г.И. Ребенок первый, ребенок последний. *Славянские древности*. Этнолингвистический словарь. Москва, 2009; Т. 4. П–С: 415–416.
11. Живковић Н. *Речник Пиротског говора*. Ниш: Просвета, 1987.
12. Ђирић Љ. Говор Лужнице. *СДЗб*. Београд, 2018.
13. Цвијетић Р. *Речник ужичког говора*. Ужице, 2014.
14. Панајотовић Т.Г. *Адети, живот и обичаји становништва пиротског краја*. Пирот: Музеј Понишавља, 1986.
15. Кулишић Ш., Петровић П.Ж., Пантелић Н. *Српски митолошки речник*. Београд: Нолит, 1970.
16. Толстой Н.И., Толстая С.М. *Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва: Индрик, 1995: 289–316.

17. *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска, 2011.
18. Скок П. *Etimologijski rječnik hrvamskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb, 1972; Т. 2.
19. Трубачев О.Н. *Этимологичесий словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд*. Москва, 1993; Выпуск 18 (*matoga – *mękišьka).
20. Златановић М. *Речник говора југа Србије (провинцијализми, дијалектизми, варваризми и др.)*. Врање: Учитељски факултет у Врању, 2014.
21. Толстая С.М. *Покойник. Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 2009; Т. 4: 112–118.
22. Зечевић С. Самртни обичаји у околини Зајечара. *ГЕМБ*. 1978; Књ. 42.
23. Грбић С. Српски народни обичаји из среза Бољевачког. *СЕЗб*. 14. 1909.
24. Зечевић С. *Култ мртвих код Срба*. Београд, 1982.
25. Ђорђевић Т.Р. *Животни круг: рођење, свадба и смрт у веровањима и обичајима нашег народа*. Ниш, Просвета. 2002.
26. Чиварзина А.И. *Система цветообозначений в балканославянских языках в сопоставлении с албанским и румынским: этнолингвистический аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2022.
27. Толстая С.М. Траур. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 2012; Т. 5: 313–314.
28. Милосављевић С. Српски народни обичаји из среза Хомољског. *СЕЗб*. 1913; Књ. 19.
29. *Врањске пословице. Део 1. Прикупио Х. – Т.* Димитријевић. Врање: Царство осмеха, 2006.
30. Толстая С.М. Смерть. *Славянские древности* Этнолингвистический словарь. Москва, 2012; Т. 5: 58–71.

References

1. Valencova M.M. Muzhskoj – zhenskij. *Slavyanskie drevnosti.* `Etnolingvisticheskij slovar'. Moskva, 2004; T. 3. K-P: 311-317.
2. Tolstoj N.I. Binarnye protivopostavleniya tipa pravyj-levyj, muzhskoj-zhenskij. *Yazyk i narodnaya kul'tura: Ocherki po slavyanskoj mifologii i `etnolingvistike*. Moskva: Izdatel'stvo "Indrik", 1995.
3. Trebjeshanin Zh. *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd, 1991. Pereizd.: Beograd, 2000.
4. Vlajinac M. *Zhena u narodnim poslovicama*. SANU. Beograd, 1975.
5. Ђurić D. *Dani u nedeљi u narodnoj kulturi juzhnih i istochnih Sloveпa*. Beograd, 2020.
6. Jovović L. *Crnogorski prilozi iz Gluhog Dola u Crmničkoj nahiji,* ZNŽOJS, I. Zagreb, 1896.
7. Tolstaya S.M. Pyatnica. *Slavyanskie drevnosti*. `Etnolingvisticheskij slovar'. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009; T. 4. P-S: 382-385.
8. Vukanović T. *Srbi na Kosovu*. Vranje, 1986; T. 2.
9. Plotnikova A.A. *`Etnolingvisticheskaya geografiya Yuzhnoj Slavii*. Moskva: Izdatel'stvo "Indrik", 2004.
10. Kabakova G.I. Rebenok pervyj, rebenok poslednij. *Slavyanskie drevnosti.* `Etnolingvisticheskij slovar'. Moskva, 2009; T. 4. P-S: 415-416.
11. Zhivkovih N. *Rechnik Pirotskog govora*. Nish: Prosveta, 1987.
12. Ђirih Љ. Govor Luzhnice. *SDZb*. Beograd, 2018.
13. Cvijetih R. *Rechnik uzhichkog govora*. Uzhice, 2014.
14. Panajotovih T.G. *Adeti, zhivot i obichaji stanovnishtva pirotskog kraja*. Pirot: Muzej Ponishavљa, 1986.
15. Kulishih Sh., Petrovih P.Zh., Pantelih N. *Srpski mitoloshki rechnik*. Beograd: Nolit, 1970.
16. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. *Yazyk i narodnaya kul'tura: Ocherki po slavyanskoj mifologii i `etnolingvistike*. Moskva: Indrik, 1995: 289-316.
17. *Rechnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska, 2011.
18. Skok P. *Etimologijski rječnik hrvamskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb, 1972; T. 2.
19. Trubachev O.H. *`Etimologichesij slovar' slavyanskih yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond*. Moskva, 1993; Vypusk 18 (*matoga – *mękiš'ka).
20. Zlatanovih M. *Rechnik govora juga Srbije (provincijalizmi, dijalektizmi, varvarizmi i dr.).* Vrање: Uchiteљski fakultet u Vrању, 2014.
21. Tolstaya S.M. *Pokojnik. Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009; T. 4: 112-118.
22. Zechevih S. Samrtni obichaji u okolini Zajechara. *GEMB*. 1978; Kњ. 42.
23. Grbih S. Srpski narodni obichaji iz sreza Boљevachkog. *SEZb.* 14. 1909.
24. Zechevih S. *Kult mrtvih kod Srba*. Beograd, 1982.
25. Ђorђevih T.R. *Zhivotni krug: roђenje, svadba i smrt u verovaњima i obichajima nasheg naroda*. Nish, Prosveta. 2002.
26. Chivarzina A.I. *Sistema cvetooboznachenij v balkanoslavyanskih yazykah v sopostavlenii c albanskim i rumynskim: `etnolingvisticheskij aspekt*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2022.
27. Tolstaya S.M. Traur. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2012; T. 5: 313-314.
28. Milosavљevih S. Srpski narodni obichaji iz sreza Homoљskog. *SEZb*. 1913; Kњ. 19.
29. *Vraњske poslovice. Deo 1. Prikupio H. – T.* Dimitrijevih. Vrање: Carstvo osmeha, 2006.
30. Tolstaya S.M. Smerť. *Slavyanskie drevnosti* `Etnolingvisticheskij slovar'. Moskva, 2012; T. 5: 58-71.

Статья поступила в редакцию 16.05.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-461-463

Shen Xin, *teacher, XuZhou Institute of Technology (XuZhou, China), E-mail: 291888735@qq.com*

CHINESE AND RUSSIAN IDIOMS WITH BIRD NAMES: A COMPARATIVE ANALYSIS. The article analyzes Russian and Chinese phraseological units with ornithonyms. The primary research method employed by the author is the comparison of phraseological entries from Chinese and Russian phraseological repositories, which allows for the identification of the main semantic and cultural aspects of using bird names in idioms of both languages. The article provides an in-depth exploration of three categories of phraseologies featuring ornithonyms in Chinese and Russian cultures. These phraseological units are categorized according to their emotional undertones and connotations, facilitating a thorough analysis of their significance within cultural and social frameworks. The study reveals that phraseological units incorporating ornithonyms play a pivotal role in conveying culturally specific values, with strong and consistent associations in the linguistic and cultural traditions of Russia and China.

Key words: **Chinese idioms, Russian idioms, Chinese and Russian linguistic culture, semantics, comparative analysis, phraseologisms**

Шэнь Синь, *преп., Сюйчжоуский технологический институт, г. Сюйчжоу, E-mail: 291888735@qq.com*

КИТАЙСКИЕ И РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ НАЗВАНИЯ ПТИЦ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье анализируются русские и китайские фразеологизмы с компонентом-орнитонимом. В качестве ведущего метода исследования автор использует сравнение фразеологических единиц из китайского и русского фразеологических фондов, что позволяет выявить основные семантические и культурные аспекты употребления названий птиц в идиомах обоих языков. В статье подробно анализируются три группы фразеологизмов с орнитонимами в китайской и русской культурах. Ассоциативные поля данных фразеологизмов классифицируются по их эмоциональной окраске и коннотациям, что позволяет подробно рассмотреть их значение в контексте культурных и социальных реалий. Результаты исследования демонстрируют, что фразеологические единицы с орнитонимами служат важным средством для выражения культурно-специфических значений, обладающих устойчивыми ассоциациями в лингвокультурных традициях России и Китая.

Ключевые слова: **китайские идиомы, русские идиомы, китайская и русская лингвокультуры, семантика, сравнительный анализ, фразеологизмы**

Фразеология является неотъемлемой и важной частью лексического фонда любого языка, объединяя в себе не только народный опыт, но и способ мышления представителей той или иной нации. Несмотря на разную природу русских и китайских языков, фразеологические единицы обладают схожими характеристиками, заключающимися в способности к семантической конденсации, сложной структуре, фиксированности форм. С другой стороны, фразеологизмы

в китайском и русском языках отличаются тем, что в русском языке фразеологические единицы (ФЕ) представлены более широким составом и стилистическим разнообразием. В китайском языке большая часть фразеологизмов состоят из четырех структурированных компонентов и используются в большинстве случаев в письменной речи [1, с. 112].

Определение фразеологических единиц – актуальная проблема фразеологии, и, хотя существует множество определений данного понятия, ни одно до сих пор не является общепризнанным. В данной работе мы понимаем термин «фразеологизмы» в соответствии с точкой зрения В.Н. Телия, которая определяет их как знаки «языка культуры», отражающие национальный менталитет и установки культуры и обладающие такими признаками, как устойчивость, воспроизводимость, целостность значения и расчлененность состава [2, с. 29].

Как в русской, так и в китайской культуре активно используются названия птиц для образования фразеологизмов, отражающих природную среду, образ жизни и культурные особенности народов. В данном контексте исследование фразеологизмов с компонентами названия птиц видится актуальным, поскольку фразеология составляет важнейший пласт культуры любого народа и требует детального изучения на всех уровнях языка с целью повышения способности межкультурной коммуникации носителей русского и китайского языка.

Цель статьи – проанализировать русские и китайские ФЕ, в состав которых входит компонент, обозначающий любого рода птиц (орнитонимы), и выявить ключевые различия в восприятии данных фразеологизмов носителями языка с точки зрения китайской и русской культуры и особенностей менталитета. В процессе достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать фразеологический фонд русского и китайского языков;

– отобрать ФЕ, содержащие наименования орнитонимов;

– произвести группировку отобранных ФЕ в соответствие с семантическими признаками и выражаемой оценочностью (позитивная, негативная);

Научная новизна исследования заключается в том, что китайские и русские фразеологизмы, в состав которых входят орнитонимы, исследуются с точки зрения культурно-лингвистических особенностей впервые. Теоретическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в процессе подготовки пособий и учебников по культурологии, лингвострановедению, русскому языку как иностранному для китайских студентов. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов данного исследования с целью создания разнообразных курсов, пособий, практических рекомендаций в сфере преподавания РКИ, лингвокультурологии, страноведения, курсов по традициям и обычаям русской и китайской культур.

На начальном этапе была сделана выборка из фразеологических фондов китайского и русского языков, в процессе которой были отобраны ФЕ, имеющие в своем составе наименования птиц. Далее фразеологизмы были разделены на группы в зависимости от передаваемого значения и вида компонента с наименованием птиц.

Наибольшую группу фразеологизмов в обоих языках (54%) составили идиомы, в составе которых есть орнитоним *птица* в значении «общий подкласс животных». Следующая группа фразеологических единиц (27%) включает названия домашних птиц: *курица, цыпленок, петух, гусь, утка.* В третью группу (19%) фразеологизмов входят ФЕ, имеющие в составе названия диких птиц (*жаворонок, ворона, феникс, лебедь, соловей, воробей, голубь* и др.). В зависимости от передаваемого значения ФЕ с компонентом-орнитонимом в русском и китайском языках обладают позитивной, негативной или нейтральной эмоциональной окраской (табл. 1).

Таблица 1

Название группы	Фразеологический фонд	Примеры
ФЕ с орнитонимом *птица*	Русский язык	Свободный как птица, поймать птицу счастья за хвост, птица высокого полёта, с высоты птичьего полёта
		как птица в клетке, как птица без крыльев, на птичьих правах
	Китайский язык	像天上的鸟一样自由 – букв.: «свободный, как небесная птица», 高飞的鸟 – букв.: «высоко летающая птица», 并非所有的鸟儿都早飞 – букв.: «не все птицы летают рано», 鸟语花香 – букв.: «пение птиц, аромат цветов», 一石二鸟 – букв. «убить двух птиц одним камнем»
		笼中之鸟 – букв.: «как птица в клетке», 惊弓之鸟 – букв.: «птица, напуганная звуком натянутого лука»

В данной табл. отражена первая группа ФЕ с компонентом *птица* в русском и китайском языках, а также коннотации, которые выражают данные фразеологизмы. Отметим, что в обоих языках ФЕ, содержащие лексему *птица,* могут вызывать у носителей языка отрицательные и положительные эмоции. Как правило, позитивный эмоциональный фон связан с восприятием птицы как символа свободы в русской и китайской культуре, а отрицательные коннотации связаны с отсутствие свободы или с образом испуганной птицы [3, с. 140]. Также в обоих языках есть ФЕ, в которых орнитоним *птица* ассоциируется с уважаемым человеком (*птица высокого полета*).

Рассмотрим подробнее вторую группу ФЕ, содержащих в своей структуре орнитонимы, называющие домашних птиц (табл. 2).

Таблица 2

Название группы	Фразеологический фонд	Примеры
ФЕ с орнитонимом *домашних птиц*	Русский язык	денег куры не клюют, как с гуся вода, вставать с первыми петухами, курочка по зернышку клюет
		Носиться, как курица с яйцом, гусь лапчатый, писать, как курица лапой, давать петуха, куриные мозги, гадкий утенок, мокрая курица, драчливый, как петух, курам на смех
	Китайский язык	雄鸡一唱天下白 – букв.: «вставать с первыми петухами», 丑小鸭变天鹅 – букв.: «гадкий утенок превращается в прекрасного лебедя», 鸡犬升天 – букв.: «курицы и собаки вознеслись на небеса», 金鸡报晓 – букв.: «золотой петух возвещает рассвет», 雄鸡一唱天下白 – букв.: «как только поет петух, то мир становится светлым», 鸡鸣而起 – букв.: ««встань на петушиный крик»
		宁为鸡首，不为牛后 – букв.: «лучше быть головой петуха, чем хвостом быка», 鹤立鸡群 – букв.: «цапля среди кур», 丑小鸭 – букв.: «гадкий утенок», 像公鸡般好斗 – букв.: «драчливый как петух»

Анализ фразеологизмов в китайском и русском языках с орнитонимами, означающих домашних птиц, показал, что большая часть подобных ФЕ связана с отрицательными коннотациями в сознании носителей русского языка. Для носителей китайского языка домашние птицы ассоциируются в большей степени с положительными коннотациями.

Отметим, что образы петуха и курицы являются важной частью традиций и культуры носителей китайского и русского языков и отражаются на уровне ментальности. В традиционной китайской культуре петух символизирует плодородие и жизненную силу, а также защиту и солнечную энергию. Этот образ тесно связан с ритуалами и народными верованиями, где петух часто выступает как посредник между землей и небом. В славянской культуре петух ассоциируется с солнечной и огненной символикой, а его роль заключается в изгнании злых духов и возвещении нового дня. Образ петуха в русской культуре также воплощает мужскую агрессивность и защитные качества, что отражается в различных фразеологизмах, подчеркивающих боевой и задиристый характер этой птицы. Данные культурные особенности образа петуха проявляются в многообразии символов, представленных в различных культурных контекстах [4; 5].

Рассмотрим группу фразеологизмов, в состав которых входят названия диких птиц (табл. 3).

Анализ фразеологизмов, содержащих в качестве компонента названия диких птиц, показал, что в русском и китайском языках наименования разных диких птиц имеют глубокое символическое и культурное значение. Например, в славянской мифологии орёл ассоциируется с силой, мощью и властью, лебедь в русской культуре символизирует красоту, чистоту и верность, ворон обычно связан в сознании носителей русского языка с предвестником смерти или несчастья. В народной мифологии ворон часто выступает в роли мудреца или проводника в загробный мир, а жаворонок ассоциируется с рассветом и началом нового дня, символизируя оптимизм, надежду и новые начинания [6; 7; 8].

В китайской культурной традиции особое место занимает птица феникс (фэньхуан) – одна из самых почитаемых мифических птиц, символизирующая высшие человеческие качества: добродетель, благородство и возрождение. Феникс часто изображается в паре с драконом, где дракон представляет императора, а феникс – императрицу. Феникс также символизирует гармонию и баланс между мужским и женским началами, а его возрождение из пепла делает его мощным символом перерождения и вечной жизни [5].

Таблица 3

Название группы	Фразеологический фонд	Примеры	Эмоциональная окраска
ФЕ с названием-орнитонимом диких птиц	Русский язык	Лебединая песня, лучше синица в руках, чем летать орлом, возродиться как феникс из пепла, стреляный воробей, первая ласточка, журавль в небе	Позитивная
		ворон считать, гол, как сокол, соловьем заливаться, ворона в павлиньих перьях, глухая тетеря, белая ворона	Отрицательная, насмешливая
	Китайский язык	一箭双雕 (одной стрелой убить двух орлов), 龙 飞 凤 舞 (взлёт дракона и пляска феникса), 凤凰于飞 (Феникс летают вместе), 凤凰涅槃 (возрождение феникса), 天鹅之歌 (песня лебедя), 鹤立鸡群 (журавль среди кур)	Позитивная, уважительная
		没有听到乌鸦或麻雀的声音 (ни вороны, ни воробья не слышно), 沐猴而冠 (ворона в павлиньих перьях), 杀鸡用牛刀 (стрелять из пушек по воробьям), 丑小鸭变成天鹅 (гадкий утенок превращается в лебедя)	Отрицательная

Проанализировав фразеологизмы с компонентом названия птиц в русском и китайском языках, нами были сделаны следующие выводы:

1. В русской культуре птицы часто символизируют свободу, красоту и определенные моральные качества (верность и мудрость), в китайской культуре птицы также несут символическую нагрузку, включая идеи возрождения, гармонии и духовного перерождения.

2. Фразеологизмы с орнитонимами в обоих языках имеют разнообразную эмоциональную окраску и могут выражать как положительные, так и негативные аспекты. Домашние птицы в русском языке могут иметь и негативные коннотации, в то время как в китайском контексте они чаще носят позитивный характер [9]. Данное различие указывает на разные культурные взгляды и ценности, а также подчеркивает влияние культурно-исторического контекста на язык и менталитет народа.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996.
2. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
3. Дуань И., Бердникова Т.А. Межкультурный сравнительный анализ русских и китайских фразеологизмов с компонентом-зоонимом. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 25: 140–142.
4. Яковлева Е.С. *Особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом (на материале китайского и английского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Саратов, 2018.
5. Хао Х. *Фразеообразующий потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
6. Юсупова Л.Г., Кузьмина О.Д., Кузнецова И.И. Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом орнитонимом в английском, немецком и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики,* Тамбов: 2019: 242–245.
7. Ануфриева М.В. Исследование фразеологизмов русского языка, включающих в свой состав наименования животных (зооморфизмов). *Юный ученый.* 2017; № 2 (11): 1–3.
8. Толстой Н.И. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 2009.
9. Давлетбаева Д.Н., Панкратова Е.С. Особенности языковых трансформаций фразеологических единиц: когнитивный аспект. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2015: 122–126.

References

1. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Special'naya literatura, 1996.
2. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
3. Duan' I., Berdnikova T.A. Mezhkul'turnyj sravnitel'nyj analiz russkih i kitajskih frazeologizmov s komponentom-zoonimom. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 25: 140-142.
4. Yakovleva E.S. *Osobennosti frazeologicheskih edinic s komponentom-zoonimom (na materiale kitajskogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2018.
5. Hao H. *Frazeoobrazuyuschij potencial zoonimicheskoj leksiki v russkom i kitajskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
6. Yusupova L.G., Kuz'mina O.D., Kuznecova I.I. Semanticheskie osobennosti frazeologicheskih edinic s komponentom ornitonimom v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki,* Tambov: 2019: 242-245.
7. Anufrieva M.V. Issledovanie frazeologizmov russkogo yazyka, vklyuchayuschih v svoj sostav naimenovaniya zhivotnyh (zoomorfizmov). *Yunyj uchenyj.* 2017; № 2 (11): 1-3.
8. Tolstoj N.I. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009.
9. Davletbaeva D.N., Pankratova E.S. Osobennosti yazykovyh transformacij frazeologicheskih edinic: kognitivnyj aspekt. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015: 122-126.

Статья поступила в редакцию 05.06.24

УДК 8.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-463-466

Iaroshenko P.N., *postgraduate, Federal State University of Education (Mytishchi, Russia), E-mail: petrojyar@yandex.ru*

FEATURES OF THE TRANSFER OF THE AUTHOR'S NEOLOGISMS IN A SCIENCE FICTION TEXT (BASED ON WILLIAM GIBSON'S NOVEL "COUNT ZERO"). The article analyzes a problem of translation of author's neologisms functioning in the space of a science fiction text of the cyberpunk genre. A characteristic of the author's neology by W. Gibson is given, models of author's word formation are systematized, methods of interlanguage translation of author's neologisms are determined. The research material consists of 30 author's neologisms selected from the original from the original text of the novel "Count Zero" by W. Gibson and the translation by A. Komarinets. As a result of the typological analysis, the most frequently used models of word formation are highlighted: the use of single-component neologisms and the creation of phrases of different types. The nominative function is decisive in the purpose of the neologism. The analysis of translation techniques in the frequency aspect shows that A. Komarinets uses these techniques: translation adaptation, transcription, and calculus. The combination of techniques and literal translation are involved much less often, a single translation was performed by creating a neologism by the translator himself.

Key words: **translation, author's neologisms, word creation, science fiction**

П.Н. Ярошенко*, аспирант, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Мытищи, E-mail: petrojyar@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА УИЛЬЯМА ГИБСОНА «ГРАФ НОЛЬ»)

В статье анализируется проблема перевода авторских неологизмов, функционирующих в пространстве научно-фантастического текста жанра киберпанк. Дана характеристика авторской неологии У. Гибсона, систематизированы модели авторского словообразования, определены способы межъязыковой трансляции авторских неологизмов. Материалом исследования выступают 30 авторских неологизмов, отобранных из оригинального текста романа «Граф Ноль» У. Гибсона и перевода, выполненного А. Комаринец. В результате типологического анализа выделены наиболее часто используемые модели словообразования: использование односоставных неологизмов и создание словосочетаний разных типов. Номинативная функция является определяющей в назначении неологизма. Анализ приемов перевода в частотном аспекте показал, что А. Комаринец были использованы следующие приемы: переводческая адаптация, транскрибирование, калькирование. Комбинация приемов и буквальный перевод задействованы значительно реже, единичный перевод был выполнен посредством создания неологизма самим переводчиком.

Ключевые слова: **перевод, авторские неологизмы, словотворчество, научная фантастика**

Актуальность исследования заключается в том, что научная фантастика создает пространство для реализации творческого потенциала автора посредством создания авторских неологизмов. Подобные лексические инновации, как правило, ограничены пространством художественного текста и его контекстом. Из этого следует, что авторские неологизмы жанра киберпанк выступают безэквивалентными языковыми единицами, требующими от переводчика высокого уровня компетенции при работе с художественным текстом.

Цель исследования – осуществить анализ переводческих решений при работе с авторскими неологизмами, отобранными в качестве языкового материала из романа «Граф Ноль» Уильяма Гибсона.

Цель исследования обусловила решение следующих задач:

– систематизация подходов к определению авторских неологизмов в отечественном языкознании;

– типологизация авторских неологизмов Уильяма Гибсона, отобранных из романа «Граф Ноль»;

– анализ переводческих вариантов при работе с авторскими неологизмами в научно-фантастическом тексте;

– проведение сопоставительного анализа авторских неологизмов в оригинале и тексте перевода.

Научная новизна заключается в том, что впервые был проведен комплексный анализ авторских неологизмов романа «Граф Ноль» У. Гибсона, выявлены оптимальные подходы межъязыковой трансляции к передаче авторской лексики.

Теоретическая значимость состоит в выделении признаков контекста, влияющих на корректность декодирования новых лексических единиц, доказательстве наличия факторов, способствующих превращению авторских неологизмов в слова языка.

Практическая значимость определяется прикладным характером аналитических материалов, представляющих интерес для переводчиков, работающих с художественными текстами научной фантастики жанра киберпанк.

Материал исследования – авторские неологизмы научно-фантастического романа Уильяма Гибсона «Граф Ноль»/*Count Zero*.

Методами исследования выступают типологический и сопоставительный анализы авторских неологизмов в оригинале романа и переводе на русский язык.

Художественный текст представляет собой результат культуротворческой деятельности автора, которая обусловлена суммой факторов, включающих языковую, познавательную, нейролингвистическую, коммуникативную, психологическую, социальную, этико-эстетическую рефлексию. Под воздействием общественных и культурных ценностей, формирующих картину мира писателя, литературное языковое мышление трансформируется в речь и текст, оставаясь при этом лингвистической категорией.

Научная фантастика требует от автора введения в текст элемента новизны или термина *novum* (от лат. novum – новшество, новое), предложенного литературоведом Д. Сувиным [1, с. 197]. Именно наличие вымышленного элемента, по мнению Дж. Клутта, «позволяет создать вымышленный мир, отличный от реального, в научно-фантастическом тексте данный элемент основан на достижениях научного прогресса и фантастического допущения» [2, с. 384]. Характеризуя вымысел «новшества» и его отличия от очевидных фактов реальности, Дэвид Митчел определяет его «строительным блоком научно-фантастического текста как открытой части вымышленной информации, воспринимаемой реалистично и правдоподобно» [3, с. 230], а Иштван Чичери Ронгай добавляет, что в тексте одновременно могут функционировать несколько подобных фантастических допущений *multinovum* [4, с. 69]. Именно наличие подобного «новшества» стимулирует и поддерживает интерес читателя к жанру научной фантастики на протяжении всей истории его существования как самостоятельного направления в литературе.

В литературных произведениях жанра киберпанк представлен мир андеграунда, людей – изгоев и преступников, отрицающих нормы поведения и моральные ценности, декларируемые государством и представителями истеблишмента. В данном контексте В. Холлингери и Ф. Джеймсон утверждают, что «киберпанк можно рассматривать как один из симптомов постмодернистского состояния жанра научной фантастики, создавших тренды на обсуждение вопросов взаимодействия человека с компьютерными технологиями» [5, с. 30; 6, с. 38].

Создание новой лексики, отражающей эстетику жанра, является объектом изучения лингвистики и литературоведения. В данном контексте М.Б. Голуб, А.А. Брагина, С.Н. Соскина отмечают, что в научно-фантастическом тексте присутствуют результаты авторского словообразования, служащего для создания экспрессивности художественного произведения. В нашем понимании наиболее точным считается термин «авторский неологизм», операционализированный А.А. Брашиной и И.Б. Голуб, так как он указывает на принадлежность языковых инноваций конкретному автору. Однако научная полемика в области неологии не исчерпывается определением указанного термина, предполагает вариативность синонимичных определений «индивидуально-авторских неологизмов», предложенных И.Б. Голуб [7, с. 362] и АА. Брагиной [8, с. 94], разделение авторских новообразований на «квазислова, квазитермины» (по С.Н. Соскиной) [9, с. 27] и др.

Согласно утверждению Е.И. Медведевой, авторские неологизмы можно разделить на группы терминов, связанных с использованием аппарата науки и общеупотребительных слов с искаженным смыслом [10, с. 8], имеющих «стилистическую окрашенность, зависимость от контекста, функционирование вне узуса языка» Н.Г. Бабенко [11, с. 3], а также направленных на «…внешний характер (для адресата) и внутренний – в описываемом мире» [9, с. 22].

В оценке функциональной нагрузки авторских неологизмов в пространстве текста также прослеживается множественность точек зрения: Э. Ханпира выделяет номинативно-художественную, экспрессивную функции» [12, с. 222], О.И. Александрова различает «интеллектуально-коммуникативную, социальную, металингвистическую, импрессивно-волевую функции» [13, с. 74], Ю.Н. Пацула называет «номинативную, стилистическую, характеризующую (оценочную) и функцию экономии речевых средств» [14]. Однако, несмотря на различие в количестве выделяемых функций, все исследователи единодушно сходятся во мнении, что номинативная функция авторских неологизмов является ключевой в пространстве текста научной фантастики.

На основе типологического и сопоставительного анализа языкового материала, состоящего из 30 примеров авторских неологизмов, нами отмечено, что писатель использовал продуктивные модели системы словообразования: односоставные авторские неологизмы и авторские неологизмы, созданные по моделям словосочетания. Рассмотрим каждую группу более подробно.

Односоставные авторские неологизмы представлены именами существительными – 14 примеров и 1 глаголом.

Таблица 1

Способы создания односоставных авторских неологизмов в романе «Граф Ноль» У. Гибсона

Прием словообразования	Количество примеров
Префиксация	5
Сложение основ	4
Изменение смысла	4
Суффиксация	1
Урезание основы	1

Наиболее часто применялись модели префиксации при создании односоставных авторских неологизмов. При создании терминов автор использовал префиксы **bio** Biochip – чип с использованием биологических элементов, **micro** Microsoft – физическое устройство, наделяющее человека новыми знаниями, **sub** Subprogram – подпрограмма, **Holo** Holofiche – голографическая афиша.

С одинаковой частотностью автором применялись модели сложения основ и изменения значения узуальных слов. Примером сложения основ служит реалия slamhound, обозначающая в контексте романа радиоуправляемую собаку – мину или термин Neurojack *Neurojack* – специальный разъем на черепе человека для подключения физических носителей.

Изменение значения узуальных слов зафиксировано нами в реалии Horse (лошадь), однако указанный термин подразумевает человека, к которому подключился хакер. Заимствованный автором медицинский термин Derm (слой кожи) обозначает лекарства в виде пластинок-пластырей, приклеивающихся к коже и мгновенно оказывающих эффект. Или реалия Claw – средство для стягивания краёв раны. В единичных случаях нами зафиксированы применения моделей суффиксации. Реалия hottdogg**er** – на сленге героев является синонимом слова *наемник*. Прием словообразования с урезанием основы представлен реалией stim (от лат. Stimulus), означающий запись всего комплекса ощущений человека.

Другая группа авторских неологизмов относится к новообразованиям, производным по моделям создания словосочетания. В отобранном языковом материале нами было обнаружено 15 примеров использования разных моделей словосочетаний.

Таблица 2

Авторские неологизмы, созданные по модели создания словосочетаний в романе «Граф Ноль» У. Гибсона

Модель создания словосочетания	Количество примеров
ADJ+N	7
ADJ+N+N	2
N+ ADJ+N	2
N+N	2
V+N	1
N+ PARTICIP+N+N	1

Наиболее часто при создании авторских неологизмов словосочетаний использовалась модель ADJ + N прилагательное + существительное. Например, для указания на характерные свойства описываемого объекта. Частота использования показывает, что автор преследовал цель создания ярких художественных образов. Например, термин Sensory link представляет технологию сенсорной связи, благодаря которой происходит трансформация сознания человека в виртуальное пространство для связи с абонентом. Реалия Hologram Projector предполагает трёхмерный проектор, отражающий качество технологий проецирова-

ния изображения, реалия custodial unit подразумевает технологию роботизации в бытовой среде.

Использование моделей ADJ + N + N, N + ADJ + N, N + N происходило с одинаковой частотой и обусловлено авторской потребностью в описании сложных реалий мира будущего. Например, ADJ + N + N advanced Maas biocircuitry, N + ADJ + N Maas-Neotek cyberspace deck, или терминов N+N DNA Splice – срастить ДНК, обозначающий технологию искусственного оплодотворения.

В единичных случаях использовались модели V + N. Реалия Jack Tandem подразумевает подключиться тандемом, на сленге хакеров обозначает совместное подключение к матрице, выдуманному автором цифровому пространству, и N + PARTICIP + N + N ROM-Generated Simstim Construct – сгенерированный базовой памятью симстим – конструкт-термин, обозначающий искусственно созданное виртуальное пространство.

Таким образом, лингвистическая креативность У. Гибсона, проявляющаяся в широком использовании инвариантных моделей словообразования, показывает, что автор создавал картину мира будущего благодаря использованию фантастических допущений. Нами обнаружено 14 терминов научно-фантастических допущений и 16 примеров реалий, описывающих различные аспекты мира будущего.

Авторские неологизмы в тексте романа «Граф Ноль» У. Гибсона [15] в большинстве случаев описывают несуществующие в реальном мире объекты, предметы явления или термины, не имеющие эквивалента. Поэтому перед переводчиком стояла важная задача – толкование неологизма художественными средствами литературного стиля киберпанк.

Под определением художественного перевода В.Н. Комиссаровым понимается деятельность по воссозданию речевого произведения языковыми средствами целевого языка с задачей оказания эмотивного воздействия на читателя. Исследователь отмечает, что допустимо внесение в текст изменений, так как основная задача состоит в передаче художественной точности текста [16, с. 86]. Контекст произведения выполняет важную роль при интерпретации неологизма, так как автор сначала вводит в текст авторский неологизм и только потом раскрывает его значение. Понимание контекста и смыслового императива позволяют наиболее точно определиться с дальнейшим выбором переводческого приема.

Результатом многолетнего отечественного опыта художественных переводов научной фантастики является выработанный комплекс приемов перевода авторских неологизмов, включающих калькирование, транскрибирование, транслитерацию, конкретизацию, генерализацию и др.

Калькирование представляет собой поморфемный перевод, который используется при необходимости воссоздать слово, не уступающее по экспрессивному воздействию оригинала. Поэтому калькирование часто применяется при переводе имен собственных. Другим наиболее частым употребляемым приемом выступает передача звуковой формы слова – транскрибирование или графическая форма – транслитерация. Как свидетельствует практика, указанные методы применяются в виде комбинаций переводческих приемов.

При работе с авторскими неологизмами У. Гибсона допустимым является поиск эквивалента между единицей оригинала и перевода, как следствие, выстраивается некая родовидовая эквивалентность, подразумевающая конкретизацию (сужение лексического значения) либо генерализацию (расширение смысла).

При отсутствии возможности использования вышеперечисленных приемов допустимо использование описательного перевода, при котором не сохраняется исходная форма авторского новообразования, но передается смысловое содержание и авторский посыл.

Допустимым приемом является поиск максимально близкого эквивалента в целевом языке, при этом теряется часть авторского смысла и происходит искажение авторской интенции. Так как переводчик в некотором смысле выступает соавтором текста, то допустимо создание переводческих неологизмов с сохранением функций авторского неологизма в исходном тексте.

Следовательно, итогом перевода художественного текста произведений У. Гибсона выступает воспроизведение логико-эмотивного и образного компонентов текста оригинала и его презентация адресату-читателю. Выбор того или иного приема при работе с авторскими неологизмами напрямую зависит от компетенций переводчика.

Обратимся к переводу романа «Граф Ноль» [17] У. Гибсона, выполненного А. Комаринец в 2017 году (см. табл. 3).

При переводе авторских неологизмов А. Комаринец наиболее часто применяется переводческая адаптация. Например, при реалии holoporn unit (голографический порномодуль) [17, с. 272] переводчиком в ПЯ добавлены дополнительные лексические элементы, облегчающие восприятие читателя. Аналогично сделан перевод реалии Stim-(стим-съёмка) [9, с. 281], реалия Claw в отглагольном варианте имеет значение «цеплять». Используя данное значение оригинального слова и опираясь на контекст переводчик создает существительное «цеплючка» [17, с. 299]. Термин ROM-Generated Simstim Construct (сгенерированный базовой памятью симстим-конструкт) [17, с. 243] при переводе потребовал замены реально существующего термина ROM (память для чтения) на обобщенный эквивалент базовой памяти.

Таблица 3

Частотный анализ применения переводческих решений А. Комаринец

Переводческий приём	Количество использования
Переводческая адаптация	8
Транскрибирование	8
калькирование	7
Буквальный перевод	3
Комбинация методов	3
Создание переводческого неологизма	1

Использование приёма транскрибирования зафиксировано в 8 примерах перевода авторских неологизмов. Например, термины Microsoft-Микрософт, Derm-Дерм, Biochip-Биочип, Biosoft-Биософт, Holofiche-Голофиша, реалии Hotdogger-хоттдогер и др. [17, с. 244–260]. Передача звуковой формы авторского неологизма использовалась в тех случаях, когда звуковая система русского языка позволяла осуществить данный перевод.

Калькирование применялось в 7 примерах. При помощи данного приема А. Комаринец передала реалии SLAMHOUND – собака-хлопушка, термины Subprogram-Подпрограмма, Neurojack-Нейровход, Sensory link – сенсорная связь и др. [17, с. 272].

Буквальный перевод авторских неологизмов зафиксирован в 3 примерах. Во всех случаях указанные неологизмы выступали реалиями, созданными автором посредством заимствования из узуса языка, следовательно, имели эквиваленты в ПЯ, например, реалия Horse – лошадь или термин DNA Splice – срастить ДНК и др. [17].

Комбинация приемов использовалась в 3 случаях. Все они выступали авторскими неологизмами, образованными по модели создания словосочетания, например, реалия Maas-Neotek cyberspace deck-киберпространственная (дека Масс-Неотек) [9, с. 264] предопределила использование калькирования для перевода авторского прилагательного и транскрибирования для передачи оставшейся части словосочетания.

Создание переводческого неологизма применялось в единичном случае при переводе термина advanced Maas biocircuitry – микробиосхемы [17, с. 313]. Переводчик не прибегла к буквальному переводу сложной биосхемы Маас (перевод наш – *П. Я.*), а создала неологизм, состоящий из использования префикса «микро» и слова «биосхемы». В данном случае перевод кажется нам адекватным, хотя с потерей исходной авторской интенции, создает термин и обеспечивает привлечение внимания читателя.

Таким образом, нами сделан вывод, что текст научной фантастики жанра киберпанк обусловливает создание авторских лексических единиц, характерными признаками которых является стилистическая окрашенность, зависимость от контекста, функционирование вне узуса языка. В пространстве художественного произведения авторские неологизмы реализуют номинативную функцию, вводя в текст термины и реалии как элементы мира произведения.

Анализ словообразовательных моделей авторских неологизмов в оригинальном тексте романа «Граф Ноль» У. Гибсона показал, что автор при создании односоставных авторских неологизмов использовал продуктивные модели: 5 примеров префиксации, 4 примера сложения основ; 4 примера изменения смысла узуального слова; 1 пример суффиксации; 1 – урезание основы. Помимо односоставных новообразований разных типов автор использовал модели словосочетаний: ADJ + N 7 – примеров; ADJ + N + N – 2 примера; N + ADJ + N – 2 примера; N + N – 2 примера; V + N – 1 пример; N + PARTICIP + N + N – 1 пример.

Анализ переводческих решений А. Комаринец выявил преимущественное использование приемов переводческой адаптации, транскрибирования, калькирования. Буквальный перевод и комбинация приемов были использованы реже, а в единичном случае переводчику потребовалось создать переводческий неологизм.

Таким образом, подводя итоги типологического и сопоставительного анализов авторских неологизмов в оригинале и тексте перевода романа «Граф Ноль» У. Гибсона, считаем, что цель статьи выполнена, задачи достигнуты. Результаты прикладного исследования представляют интерес для переводчиков, работающих с художественной литературой научной фантастики, а также могут быть использованы в качестве методических материалов на занятиях по практике перевода в профильных вузах.

Вопрос перевода авторских неологизмов предопределяет перспективу дальнейшего теоретического и практического исследования в силу возросшего читательского интереса к научно-фантастическому жанру киберпанк и потребности совершенствовать практику межъязыковой трансляции.

Библиографический список

1. Suvin D. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. London: Yale University Press, 1979.
2. Clute John. *Pardon This Intrusion: Fantastika in the World Storm,* Harold Wood: Beccon Publications, 2011.

3. Mitchell David. *Critical essays*. Canterbury: Gylphi Limited, 2011.
4. Csicsery-Ronay I. *Seven Beauties of Science Fiction*, Middletown: Wesleyan University Press, 2008.
5. Hollinger V. *Cybernetic Deconstructions: Cyberpunk and Postmodernism.* Mosaic, 1990.
6. Jameson F. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke UP, 1991.
7. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Рольф; Айрис-пресс, 1997.
8. Брагина А.А. *Неологизмы в русском языке*. Москва: Просвещение, 1973.
9. Соскина С.Н. *Окказиональные образования научной фантастики: на материале английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических. Наук. Ленинград, 1980.
10. Медведева Е.И. *Лексико-семантическая и композиционная организация текстов НФ (на материале современного англо-американского короткого рассказа)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград., 1986.
11. Бабенко Н.Г. *Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ*. Калининград, 1997.
12. Ханпира Э. Окказиональные элементы в современной речи. *Стилистические исследования*: сборник статей. Москва, 1972.
13. Александрова О.И. Неологизмы и окказионализмы. *Вопросы современного русского словообразования лексики и стилистики.* Куйбышев, 1974.
14. Пацула Ю.Н. *Окказионализмы новейшего времени: структурносемантический и функционально-прагматический аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических. наук: Ростов-на-Дону, 2005.
15. Gibson W. *Count Zero*. London: Victor Gollancz Ltd., 1986.
16. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Высшая школа, 1990.
17. Гибсон У. Нейромант. *Киберпространство.* Трилогия. Санкт-Петербург: Азбука, 2017.

References

1. Suvin D. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. London: Yale University Press, 1979.
2. Clute John. *Pardon This Intrusion: Fantastika in the World Storm,* Harold Wood: Beccon Publications, 2011.
3. Mitchell David. *Critical essays*. Canterbury: Gylphi Limited, 2011.
4. Csicsery-Ronay I. *Seven Beauties of Science Fiction*, Middletown: Wesleyan University Press, 2008.
5. Hollinger V. *Cybernetic Deconstructions: Cyberpunk and Postmodernism.* Mosaic, 1990.
6. Jameson F. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism.* Durham: Duke UP, 1991.
7. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Rol'f; Ajris-press, 1997.
8. Bragina A.A. *Neologizmy v russkom yazyke.* Moskva: Prosveschenie, 1973.
9. Soskina S.N. *Okkazional'nye obrazovaniya nauchnoj fantastiki: na materiale anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih. Nauk. Leningrad, 1980.
10. Medvedeva E.I. *Leksiko-semanticheskaya i kompoziciionnaya organizaciya tekstov NF (na materiale sovremennogo anglo-amerikanskogo korotkogo rasskaza)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad., 1986.
11. Babenko N.G. *Okkazional'noe v hudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskij analiz.* Kaliningrad, 1997.
12. Hanpira `E. Okkazional'nye `elementy v sovremennoj rechi. *Stilisticheskie issledovaniya*: sbornik statej. Moskva, 1972.
13. Aleksandrova O.I. Neologizmy i okkazionalizmy. *Voprosy sovremennogo russkogo slovoobrazovaniya leksiki i stilistiki.* Kujbyshev, 1974.
14. Pacula Yu.N. *Okkazionalizmy novejshego vremeni: strukturnosemanticheskij i funkcional'no-pragmaticheskij aspekty*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih. nauk: Rostov-na-Donu, 2005.
15. Gibson W. *Count Zero*. London: Victor Gollancz Ltd., 1986.
16. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
17. Gibson U. Nejromant. *Kiberprostranstvo.* Trilogiya. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017.

Статья поступила в редакцию 11.06.24

УДК 821.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-466-469

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Gazimagomedova Kh.R., *student, Dagestan State University (Makhatskala, Russia), E-mail: gazimagomedova.h@mail.ru*

SYMBOLIC MEANINGS OF ZOOMORPHIC IMAGES IN THE NOVEL OF NAGIB MAKHFUZ "THE THIEF AND THE DOGS". The article examines zoomorphic images in the novel "The Thief and the Dogs" by the Egyptian writer, Nobel Prize winner Naguib Mahfouz, which have a special symbolic meaning, carry out an expressive load, and are distinguished by philosophical depth. The article presents an extensive collection of zoomorphic images. The images that have a dominant position in the novel's narrative and are distinguished by their plastic-voluminous image deserve special attention. Figurative-associative features are realized in the images of a dog, viper, mouse, etc. Through them, a reconstruction of the bourgeois world, philistine existence in an urban environment is carried out, which developed in people the habits (behavioral characteristics) of animals (predatory instincts, hypocrisy, acquisitiveness, etc.). When considering imagery, intertextual connections (zoomorphic association) and folklore matrix are taken into account. In this way, the individual author's implementation in the text of the novel and the traditional (general cultural) interpretation are correlated.

Key words: **Egyptian literature, social novel, zoomorphic imagery, hero, problematics, general cultural semantics, individual author's interpretation**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
Х.Р. Газимагомедова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gazimagomedova.h@mail.ru*

СИМВОЛИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ЗООМОРФНЫХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ВОР И СОБАКИ»

В статье рассматриваются зооморфные образы в романе египетского писателя, лауреата Нобелевской премии Нагиба Махфуза «Вор и собаки», имеющие особое символическое значение, выполняющие экспрессивную нагрузку, отличающиеся философской глубиной. В работе репрезентируется обширное собрание зооморфных образов. Особого внимания заслуживают образы, имеющие доминирующее положение в романном повествовании, отличающиеся пластически-объемным изображением. Образно-ассоциативные черты реализуются в образах собаки, гадюки, мыши и др. Через них осуществляется реконструкция мещанского мира, обывательского существования в городской среде, развившей в людях повадки (особенности поведения) животных (инстинкты хищников, лицемерие, стяжательство и др.). При рассмотрении образности учитываются интертекстуальные связи (зооморфная ассоциация), фольклорная матрица. Таким образом соотносятся индивидуально-авторская реализация в тексте романа и традиционная (общекультурная) интерпретация.

Ключевые слова: **египетская литература, социальный роман, зооморфная образность, герой, проблематика, общекультурная семантика, индивидуально-авторская интерпретация**

Актуальность исследования определяется индивидуально-авторским прочтением зооморфных образов в романе Нагиба Махфуза «Вор и собаки».

Роман Нагиба Махфуза «Вор и собаки» [1] – один из немногих в творчестве писателя, в которых происходит художественное освоение зооморфной тематики. Создаваемая писателем литературно-художественная парадигма стихийно-природного начала имеет глубокий смысл и символическое выражение [2; 3]. В научных исследованиях [4–7] рассмотрена специфика зооморфных образных средств, однако считаем, что предложенный нами в данном исследовании аспект – выявление зооморфной образности и её символического значения в романе Нагиба Махфуза «Вор и собаки» – относится к малоизученным.

Цель данной статьи – рассмотреть отобранные для анализа зооморфные образы в романе Нагиба Махфуза «Вор и собаки», выявить особенности их функционирования.

Задачи статьи: 1) проанализировать семантические особенности зооморфной образности в романе «Вор и собаки»; 2) рассмотреть традиционную (общекультурную) и авторскую интерпретацию зооморфной образности в романе «Вор и собаки».

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве египетского писателя Нагиба Махфуза, словари символов, исследования, посвященные семантике зооморфных образов, роман Нагиба Махфуза «Вор и собаки».

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения зооморфной образности и определения её роли как выразительно-оценочной парадигмы в создании семантической целостности романа Нагиба Махфуза «Вор и собаки».

Теоретическая значимость материала заключается в анализе зооморфной образности, её роли в создании особой символической и эмоциональной целостности романа Нагиба Махфуза «Вор и собаки». Используемые писателем способы художественного претворения природно-звериных мотивов позволяют дать более полную характеристику героям романа, их образу мысли, картинам быта и др.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по дисциплине «Литература стран изучаемого языка». Результаты исследования будут полезны при изучении творчества Нагиба Махфуза.

В само название романа Нагиба Махфуза «Вор и собаки» [1] выносится его лейтмотив – зооморфизм «собака», отсылающий к принятой у арабов отрицательно-оценочной природно-стихийной ассоциации. И в названии произведения, и в его структуре обнаруживаются элементы параллельного построения (узловые идеологемы), которые сохраняют его содержательно-структурное единство, способствуют созданию смысловой и образной целостности. Также в романе раскрывается доминирующая антитеза (вор и собаки), сцепляются истинные и ложные ценности, выбор между которыми определяет трагичность всего жизненного пути главного героя.

Повествование начинается с того, как главный герой романа – Саид Махрам – освобождается из тюрьмы. За спиной остается «таинственный мир отчаяния и горечи» [1, с. 413]. Город встречает его пылью, нестерпимой жарой, духотой, раскалённым воздухом. «Обожженные солнцем улицы, бешеный бег машин, бесконечная сутолока уличной толпы, неподвижные фигуры сидящих на корточках людей, те же дома, лавки…» [1, с. 413]. Город, в котором всё суетливо, но лишено жизни. В уличной толпе «ни одной улыбки» [1, с. 413]. И он один, уже много потерявший, осознавший, что «четыре года, самые лучшие, самые дорогие, пропали даром» в тюрьме [1, с. 413].

О событиях, которые произошли четыре года назад, читатель узнает позже. Но уже понятно, что есть кто-то, кому герой готов предъявить счёт: «Пора дать волю гневу. Пора заставить подлецов трястись от страха и сорвать с Измены гнусную маску» [1, с. 413], отомстить тем, из-за кого он оказался в тюрьме. В памяти всплывают два имени: жены Набавии и в прошлом друга – Илеша. «Было два имени, стало одно». Набавия вышла замуж за Илеша – теперь они семья, и дочка вместе с ними. Именно в отношении прежнего друга, а теперь предателя, впервые звучит сравнение с собакой. Прошли те времена, когда Илеш, «как *собака*, лизал … сапоги», «подбирал окурки» [1, с. 414].

Илеш и выполнял при Махраме роль сторожевой собаки, преданной до поры до времени. Махрам сделал из него человека, но как быстро он об этом забыл. Собака принадлежит тому, кто её кормит. В знаково-семантическом выражении этого символа подчеркиваются отсутствие твёрдых нравственных устоев, нечистоплотность и распутство [2, с. 578]. Авторское прочтение образа героя романа Илеша указывает на покорного, готового подчиняться человека, неспособного к сопротивлению (как собака, которую бьёт хозяин, а она ему руку лижет) [3]. Как только Махрам перестал кормить, она тут же стала «слугой» другого. Так было в самом начале отношений между Саидом и Илешем. Тогда Саид олицетворял ярость, мощь, силу. Однако Илеш-собака предал своего хозяина (кто-то поманил его более лакомым куском). И покорная вчера собака сегодня начинает восприниматься как злобное существо, которое может укусить, способно огрызаться и не спускать обиды. Именно так начинают выстраиваться новые отношения между прежними приятелями.

Обратимся к мнению Ю.П. Болотиной, рассматривающей зооморфизм «собака» в романе афганского писателя Х. Хоссейни «Бегущий за ветром». Исследователь отмечает, что зооморфизм «собака» используется «в традиционном для культуры Афганистана общем оценочном отрицательном значении «подлый, недостойный человек»» [4, с. 52]. В Коране нет отрицательной характеристики собаки. Однако «для исламских культур слепая преданность собаки, готовность служить хозяину нередко являются поводом для презрительного отношения к этому животному» [4, с. 53]. Согласимся с мнением М.Г. Гаджиалиевой, рассматривающей зоонимы в этнокультуре арабов, что образ собаки в этническом сознании арабов отличается противоречивостью, одновременно символизирует прожорливость, скупость, неуживчивость, с одной стороны, и благодарность, с другой. Однако чаще всего «собака» предполагает отрицательную коннотацию [5].

Достаточно часто в повествовании встречается зооним «змея». Впервые он используется в описании дороги домой: «заговорщики-переулки», «визгливая брань трамвайных колес», «и крики, резкие, как вонь прогнивших овощей», злосчастное место – переулок Сайрафи, где его поймали и скрутили по рукам и ногам. И «тротуар-*змея*» (курсив здесь и далее – *Т. Г., Х. Г.*) [1, с. 414]. Чаще всего змеями представлялись реки с их изогнутым руслом [2, с. 300]. Из-за жизни в темных, укрытых от человеческого глаза местах змея отражает в себе символическое выражение жизни в обличии смерти. Дорога домой становится символом безнадежности, утраты кровных семейных уз, предательства, вероломства. В то же время змея может восприниматься как «символ вечного возвращения в цикличной форме или вечности в целом» [2, с. 296]. Недаром Саид Махрам идет привычной дорогой по тротуару-змее домой, фактически повторяя свой бесславный путь преступления и наказания за него. На арабском языке слово «змея» происходит от корня «жить». Поэтому дорога к дому, встреча с любимой дочерью могли стать символом возвращения к жизни. Однако ощущение безысходности по мере продвижения к дому усиливается. И образ-символ змеи повторяется вновь, уже в несколько ином ракурсе. Дорога домой полна мрачных воспоминаний: «Облава, как *удав*, сжимала свои кольца, чтобы задушить тебя, когда ты зазевался» [1, с. 414]. Как известно, большая змея долго ждет свою жертву и, наконец, дождавшись, убивает не спеша, медленно сжимая кольца. Преступная деятельность Махрама рано или поздно должна была завершиться облавой, и те, кто её устроил, умели ждать.

Город – не только узкие, мрачные переулки. Это и «высокие минареты, мечети, старинная крепость», площади, зелень сада и «ветерок, несмотря на зной, живительный» [1, с. 414]. Вроде не всё утрачено. И есть надежда уйти от мучительных воспоминаний. Но нет. Те, кто выглядывает из окон лавок, – «перепуганные *мыши*» [1, с. 414], люди, окликнувшие его, – *гадюки*, вонючка Илеш – как трусливая баба». И тех, кто его встречает, он воспринимает как «приятелей его врага» [1, с. 415]. Дорога домой сопровождается встречей со змеями, удавами, гадюками, относящимися к одному семантическому полю творящих коварство, зло и вероломство.

Однако писатель на этом не останавливается. Махрама встречают «*перепуганные мыши*». Мыши – маленькие пугливые зверьки, которые так же, как и змеи, предпочитают скрываться, прятаться в темных помещениях (правда, змеи связаны с природной стихией, а мыши – проявления жизни в городской среде). Мал зверек, но очень прожорлив. Символически олицетворяет смерть, болезни.

Негативный аспект образа мышей обусловлен и исламскими верованиями, согласно которым в некоторых из них живут души людей, принадлежащих к одному из израильских родов [2, с. 554]. Для мусульман это представители другой веры, чужие, несущие опасность. У Махфуза «перепуганные мыши» боятся встречи с Махрамом, который, кстати, дальше назовет себя львом. Встреча со львом (даже не с кошкой) пугает мышей. И они, взволнованные, ждут своей участи.

Встреча с Илешем происходит на глазах полицейского. Открыли окна, и «в комнату ворвались свет и *мухи*» [1, с. 416]. Неожиданное сопоставление. Как будто что-то хорошее может вот-вот случиться (свет), но мухи, в своей символике содержащие отрицательно-оценочный потенциал, создают ощущение чего-то грязного, липкого, назойливого. Муха предупреждает о порче, гниении, тлении, воплощает грязь, болезнь, нечистоты. Это ощущение ещё более усиливается описанием комнаты, в которой застелен большой голубой ковер, и тут же диссонанс: на нём «чернели прожжённые дыры» [1, с. 416]. Атмосфера становится ещё более невыносимой из-за портрета, на котором «Илеш стоит, опираясь на тяжелую трость» [1, с. 416]. Молчание – тягостное, взгляды – тяжелые. Саид горящим взглядом смотрит на Илеша, который похож на слона: Саид – мускулистый, поджарый, «походил на *тигра*, который вот-вот кинется на *слона*» [1, с. 416]. Наименование-характеристика «человек-слон» направлено на снижение образности. Привычная (общекультурная) материально-телесная метафорика слона, символически олицетворяющая «мощь, интеллект, терпение, миролюбие», подвергается переосмыслению. Герой как бы теряет человеческий облик, оплывает как духовным, так и физическим жирком обывателей, репрезентирует самодовольство, олицетворяет мещанско-обывательскую сущность [6]. В противоположность Илешу-слону Саид-тигр олицетворяет мужскую силу, ярость, мощь и власть. Это крепкий, стойкий характер. Как видим, Махфуз обходится без подробных описаний героев. Однако сопоставление семантических полей животного и человека в контексте романа позволяет наглядно показать сущность персонажей.

Полицейский, присутствующий при встрече Саида с Илешем, требует объяснений, с каким делом пришел Саид, вроде речь может идти только о дочери. Саид про себя переспрашивает: «А жена, а деньги мои, паршивый *пёс*? <…> Ничтожество, жалкий *слизняк*, *жук* навозный» [1, с. 417]. В одном ряду оказываются самые значительные характеристики личности Илеша, и все они даны в причудливом симбиозе с отрицательной коннотацией. Наименование-характеристика «жук навозный» в контексте романа сообщает об утрате сакрального смысла символа жизни, возрождения, мира, благополучия, созидания.

Почти лишено зооморфной образности описание дома шейха Гунеди, к которому направляется Саид. Это «приют милосердия» – странный дом, в котором «не было запертых дверей» [1, с. 420], остров благости, чистоты, молитв и пророчеств. Светом озарён дом шейха Гунеди – праведника, чья жизнь проходит в деяниях благостных и молитвах. В завершение разговора «последняя золотая ниточка медленно тает в окошке. И впереди долгая ночь» [1, с. 425]. В ночи, в сумерках душа Саида. Свет благости рядом, но он его не видит, одержимый чувством мести.

В мир спокойствия и благости диссонансом врываются слова о внешнем мире. Саид жалуется: «Изменила мне с жалким негодяем, который учился у меня и, как *собака*, ждал моей подачки» [1, с. 424]. Саид считает, что попал в тюрьму из-за Илеша. «Этот *пёс* выдал меня» [1, с. 425]. «*Собака* Илеш завладел всем, что я имел…» [1, с. 27].

В обстановке умиротворения, веры, любви к людям через символику представителей зоомира врываются заботы, тяготы мирской жизни («лень, скука и смерть») [1, с. 423]. В прошлой жизни, в счастливом детстве, было предвкушение счастья, «и радость, рожденная пением» молитв, отцовская ласка, грёзы о чем-то неземном, неясном» [1, с. 420].

В доме благости и умиротворения шейха Гунеди стихийно-природное передается через муравьиную семью, которая «лёгкой вереницей» скользила по циновке [1, с. 424]. Муравей олицетворяет старательность, порядок, добродетель, усердие, мудрость (муравьиное терпение, упорство, прилежание). Именно таким представляется Гунеди, жизнь которого отличается упорядоченностью, религиозным усердием (рвением), терпимостью.

Совсем другим человеком предстаёт Рауф Алван, которого Саид воспринимал как друга и учителя, как «обнаженный меч, защищающий свободу». Но он предал его так же, как «*собака* Илеш» [1, с. 427]. Контрастом жилищу Гунеди изображается «дом с зеркалами и статуэтками».

Рауф, живущий в роскоши, «легко и просто изменил своим целям», стал сытым и благополучным буржуа, лишенным чести, порядочности. Весьма выразителен его портрет: «лицо Рауфа вдруг расплылось и стало широким, как *коровья морда*» [1, с. 428]. Обратим внимание, что благодаря такому сравнению психологически убедительным становится сам персонаж. Да, Рауф Алван не бык, воплощающий в себе мужскую силу, мощь, упрямство, настойчивость, ярость, надёжность. Возможно, здесь присутствует намек на то, что корова олицетворяет достаток, богатство. И в то же время образ Рауфа снижается – мужчине слабость не пристала. Природные качества коровы/быка являются воплощением фундаментальной оппозиции мужского и женского начал. А здесь она стирается. Или даже маркируется как принадлежность к другому полу. Социально признаваемый образ мужчины здесь уступает место феминизации.

Изменили Саиду, предали его те, в чьих словах и поступках в прежней жизни он не сомневался. Он представлял, как они переглядываются за его спиной, «эти настороженные, тревожные, похотливые глаза. Как у *кошки*, когда она, подкрадываясь на брюхе, несёт с собой смерть беспечной птахе» [1, с. 433]. Люди, творящие беззаконие, несущие зло окружению, в романе изображаются через существа, привыкшие быть активными только в ночное время (кошки, мыши, гадюки). Кошка – ночной зверь, отличающийся хитростью, неутомимостью в поисках добычи, в её отслеживании. Олицетворяя женское начало, писатель снижает образы мужчин, когда-то бывших в окружении Саида. Главный герой тоже ночной хищник, чьё хитроумие, сообразительность проявляются в ночное время. Но писатель даёт ему гораздо более мужественные определения. Он тигр, лев. Правда, в описании его набега на дом Рауфа Алвана встречается неожиданное сравнение: он «легко и привычно, как *обезьяна*», пробрался через ограду, ловко перенеся своё «тело через острые зубцы» [1, с. 434]. И тут же: «Осторожно вышел из кустов *и на четвереньках пополз* к дому» [1, с. 435]. Неслучайно сравнение Саида, собирающегося совершить преступление (ограбление дома бывшего друга), с обезьяной – символом злобности, порока, тщеславия, алчности [2, с. 577]. Совершая преступление, Саид приравнивается к тем, чьи помыслы нечисты и дела опасны для людей, кого ненавидит и называет псами. «На четвереньках» он ползёт к дому, который собирается ограбить. Эта деталь указывает на особи не самого высокого ранга (в сравнении с другими, доминирующими – тигром, львом, которые олицетворяют превосходящую физическую силу, агрессию и упорство в достижении цели).

Показательная деталь – преступления происходят только в ночи [1, с. 442, 443], а после – «ночь как будто стала ещё темнее и гуще» [1, с. 443]. «В такой час всё живое прячется в *норы*» [1, с. 445] – опосредованное введение зоотемы. Люди для Саида – те же животные, день для которых, в отличие от него, завершается в домах (норах).

Совершив убийство, как выяснится, невиновного человека, Саид понимает, что «перешёл в иную категорию». «И судьба у меня теперь будет иной. Раньше я похищал ценности, теперь буду похищать подлые людские души» [1, с. 447].

После нападения и убийства Саид замечает, что «голова гудит, как *пчелиный* улей. И некуда деться» [1, с. 447]. Саид рассуждает о том, как люди, прочитав об убийстве, разглядывая его лицо на фото в газете, отнесутся к этому сообщению: «… иные с удивлением, иные со страхом, иные с тайным *звериным* удовольствием» [1, с. 451]. Тема зверья продолжается в оценках, которые Нур даёт людям. Она единственная, кто по-настоящему любил Саида. Встретив его после тюрьмы, заметила в нем перемены. Пребывание в тюрьме, обида и жажда мести изменили Саида. Он стал другим, приобрёл повадки зверя.

Галерея зооморфных образов пополняется символикой ночной бабочки. В квартире Нур, по-настоящему его любившей, «около лампы, не прикрытой абажуром, прижилась *ночная бабочка*» [1, с. 462]. Мотылек, стремящийся к свету (огню), готов сгореть, жертвуя собою во имя любви. В то же время ночная бабочка – символ лёгкости, ищет свет и красоту, кажется существом бесплотным и прозрачным. Саид «снова с удивлением подумал, какое у неё большое и горячее сердце, и поразился её упорству, и почувствовал к ней признательность и жалость» [1, с. 462]. А ведь она действительно ночная бабочка (эвфемизм, используемый для описания женщин легкого поведения). Однако в сердце её настоящее глубокое чувство и сострадание к Саиду. Религиозная символика бабочки обозначает душу, её возрождение и бессмертие. Процесс превращения гусеницы в бабочку связан с перерождением (трансформацией) в небесное крылатое создание – лёгкое и грациозное. Любовь стала причиной её душевных метаний, искреннего желания изменить свою жизнь, уехать хоть на край света с любимым человеком, спасая его тем самым от гибели. Концовка романа открытая. Встреча, которую жаждал Саид, так и не свершилась. И не очень понятно, чем закончились блуждания героини, куда она исчезла в ночи.

Нур возвращается всегда на рассвете (нур – «свет» по-арабски). И хоть промысел её тоже в ночи, но она продолжает оставаться светлым и открытым человеком: «С её приходом мрак рассеялся, и захотелось жить и радоваться жизни: есть, пить, узнавать, что в мире нового». И он начинает привыкать к ней и понимать, что она «единственный человек, подаривший ему любовь перед смертью» [1, с. 470].

Совершая редкие вылазки из квартирки Нур как из спокойного и безопасного укрытия, он с особой остротой чувствовал, «как это тяжело, когда за тобой охотятся. Вот так, должно быть, чувствуют себя *мыши* или *змеи*, когда осторожно выползают из своих нор» [1, с. 465]. Один в ночи он бродит по городу, с опаской ожидая нападения из любой подворотни. «Вдали поблескивает огнями враждебно притаившийся город, а ты один и должен испить своё одиночество до дна» [1, с. 465]. С тревогой, «настороженно вглядываясь и вслушиваясь в темноту, он брёл по городу, как одинокий, загнанный *зверь*…» [1, с. 466].

После преступления Саид приобрел новые повадки. Он и сам говорит о том, что перешёл в другую группу. Единожды в повествовании Саид сравнивается с собакой. Он обсосал кости, «как *собака*» [1, с. 482]. Он не свободен от власти слепых животных инстинктов. Невольно своим преступлением поставил себя в один ряд с теми, кого ненавидел. «Одиночество, уныние и тревога. И тот же мрак» стали постоянными его спутниками. Осознание, что он может потерять единственного любящего его человека, приходит слишком поздно.

К мраку, густой темноте, в которой прячется Саид, прибавилась ещё и «могильная тишина» – предвестник будущей трагедии [1, с. 478]. И уже «издалека до слуха долетал *собачий лай*» [1, с. 479]. Квартал оцеплен. Но Саид решает бороться до конца. Его преследуют собаки и лай, «отрывистый и гулкий, как выстрелы в тишине… лай приближался… Если в ход пущены собаки, надеяться больше не на что… Всё ближе шум и ближе лай, и скоро ты услышишь на своём лице собачье дыхание, полное ненависти и злорадства… А лай всё ближе, всё громче» [1, с. 491].

Как видим, в последних эпизодах романного повествования в зооморфном образе «собака» развивается символический смысл и одновременно реализуется стихийно-природное начало в виде реальных полицейских собак, преследующих Саида. И здесь собака – символ закованного, подневольного животного, исполняющего приказы человека [7, с. 50]. В то же время продолжает реализовываться символическое выражение, когда образ животного проецируется на человека. «Ну, разумеется, Рауф, Набавия, Илеш и все эти *собаки* тоже обошлись со мной по-человечески» [1, с. 491]. Отличаясь безжалостной, жестокой логикой существования своего подвида, эти персонажи неслучайно напоминают представителей животного мира.

Преследуемый полицией, отбиваясь от неё на кладбище, Саид думает о том, что «на этот раз подлецы уцелели. И в последний раз он сказал себе, что жизнь прожита напрасно…» [1, с. 490]. Полиция предлагает выбрать «смерть или суд по справедливости» [1, с. 491]. Однако Саид не верит в справедливость. «И он увидел Смерть. Она шагала, разгребая мрак». «Целый дождь ответного свинца» пролился на Саида. Отстреливаясь, он хрипит в остервенении «*Собаки*!» [1, с. 491]. Душевная драма одинокой личности, раскрытая во всей полноте в романе, показывает отчужденность и противостояние человека обществу, создавая настроение тревожного ожидания, которое не заставит себя ждать трагической развязкой.

Таким образом, зооморфные образы, используемые в романе Нагиба Махфуза «Вор и собаки», делают психологически убедительными образы героев, играют важную роль в формировании нравственной оценки тех или иных персонажей. Контрастное построение семантических полей животного мира и человеческого общества активизирует оценочную коннотацию зоонимов прежде всего для изображения морально-нравственного состояния общества.

Библиографический список

1. Нагиб Махфуз. *Избранные произведения*. Перевод с арабского. Составление и послесловие В. Кирпиченко. Москва: Панорама, 1992.
2. *Энциклопедический словарь символов*. Автор-составитель Н.А. Истомина. Москва: Издательство АСТ, 2003.
3. *Лингвокультурологический словарь*. Москва: Гнозис, 2004.
4. Болотина Ю.П. Национально-культурная специфика зооморфных образных средств в романе Х. Хоссейни «Бегущий за ветром». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2020; Т. 13, Выпуск 4: 51–55.
5. Гаджиалиева М.Г. Зоонимы в этнокультуре арабов. *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. 2016; Т. 10, № 4: 64.
6. Дубровских Т.С. Зооморфные образы в книге Николая Асеева «Проза поэта». *Вестник Южно-Уральского гос. ун-та*. Серия: Лингвистика. 2015; Т. 12, № 2: 63.

7. Плаксицкая Н.А., Сапрыкина М.В. Зооморфные мотивы в трагедии Е. Замятина «Атилла». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, Выпуск 8: 48–53.

References

1. Nagib Mahfuz. *Izbrannye proizvedeniya*. Perevod s arabskogo. Sostavlenie i posleslovie V. Kirpichenko. Moskva: Panorama, 1992.
2. *`Enciklopedicheskij slovar' simvolov*. Avtor-sostavitel' N.A. Istomina. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2003.
3. *Lingvokul'turologicheskij slovar'*. Moskva: Gnozis, 2004.
4. Bolotina Yu.P. Nacional'no-kul'turnaya specifika zoomorfnyh obraznyh sredstv v romane H. Hossejni «Beguschij za vetrom». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2020; T. 13, Vypusk 4: 51-55.
5. Gadzhialieva M.G. Zoonimy v `etnokul'ture arabov. *Izvestiya DGPU. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2016; T. 10, № 4: 64.
6. Dubrovskih T.S. Zoomorfnye obrazy v knige Nikolaya Aseeva «Proza po`eta». *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta*. Seriya: Lingvistika. 2015; T. 12, № 2: 63.
7. Plaksickaya N.A., Saprykina M.V. Zoomorfnye motivy v tragedii E. Zamyatina «Atilla». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, Vypusk 8: 48-53.

Статья поступила в редакцию 17.06.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-469-471

***Ibragimova G.Kh-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima76@mail.ru*

SOMATIC CONCEPTS IN AN ETHNIC PORTRAIT OF A RUSSIAN AND AN ENGLISHMAN. The article analyzes an ethnic portrait in the picture of the world of the Russian and the English speakers. Although there are works devoted to this issue, nevertheless, it is relevant in modern discourse, since interpersonal relationships are based on the understanding of the world picture by one or another native speaker. An ethnic portrait in the Russian and English worldview is a kind of reflection of the mentality of speakers of these two languages. Such portrait may contain the reference qualities of a Russian person and an Englishman. The analysis of an ethnic portrait of a Russian and Englishman has led to the following conclusions: the ethnic portrait of native speakers of Russian and English languages consists most vividly of such somatic names as eyes, face, hair; and the concepts of beard, eyebrows, mustache are noted in episodic cases; these concepts contribute to the fullest disclosure of the characteristic features of Russian and English mentality; they can be seen in the characters of folklore and oral speech of native speakers of the languages in question; With the help of these concepts, it is possible to best characterize the Russian and the English; speakers of both languages have common and different understanding of the worldview. The importance of stable combinations with the analyzed concepts in the languages under consideration makes it possible to distribute them into the following groups: the emotional state of a person, the character of a person, the surrounding world of a person, actions and behavior. The differences noted are due to the historical and cultural characteristics of these countries.

Key words: **ethnic portrait, Russian language, English language, worldview, folklore, vocabulary, concepts, comparative analysis, modern discourse**

***Г.Х-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru*

СОМАТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ В ЭТНИЧЕСКОМ ПОРТРЕТЕ РУССКОГО И АНГЛИЧАНИНА

Статья посвящена анализу этнического портрета в картинах мира русского и англичанина. Хоть и существуют работы, посвященные данному вопросу, тем не менее это является актуальным в современном дискурсе, так как межличностные отношения строятся исходя из понимания картины мира тем или иным носителем языка. Этнический портрет в русской и английской картинах мира – это своего рода отражатель менталитета носителей этих двух языков. Такой портрет может содержать эталонные качества русского человека и англичанина. Анализ этнического портрета в русской и английской картинах мира привел к следующим выводам: этнический портрет у носителей русского и английского языков составляют ярче всего такие соматические наименования, как *глаза, лицо, волосы*; а концепты *борода, брови, усы* отмечаются в эпизодических случаях. Эти концепты способствуют наиболее полному раскрытию характерных черт русского и английского менталитета; их можно усмотреть в персонажах фольклора и устной речи носителей рассматриваемых языков; с помощью приведенных концептов можно наилучшим образом охарактеризовать русского и англичанина; у носителей обоих языков отмечаются общее и различное в понимании картины мира. Значение устойчивых сочетаний с анализируемыми концептами в рассматриваемых языках дает возможность распределить их по следующим группам: эмоциональное состояние человека, характер человека, окружающий мир человека, поступки и поведение. Отмечаемые отличия обусловлены историческими и культурными особенностями этих стран.

Ключевые слова: **этнический портрет, русский язык, английский язык, картина мира, фольклор, словарный состав, концепты, сопоставительный анализ, современный дискурс**

Актуальность работы: в исследовании антропонимической лингвистики определенное место занимает вопрос об этнической самооценке, отраженной в составе словарного состава. В наше время это является особо актуальным в современном дискурсе, так как межличностные отношения строятся исходя из понимания картины мира тем или иным носителе языка.

Сопоставление концептов из словарного состава русского и английского языков дает возможность сформировать этнический портрет носителей рассматриваемых языков, а также определить их национальное своеобразие, самобытность.

В последние годы немало работ [1–9], в которых предпринимаются попытки выявления этнического своеобразия, этнического портрета носителя того или иного языка. Этнический портрет носителя русского и английского языков – это своего рода отражатель их менталитета. Такой портрет может содержать эталонные качества русского человека и англичанина.

Основная цель – выявление национальной специфики этнического портрета русского и англичанина через картину мира носителей этих языков.

Задачи:

– определить концепты, составляющие представление о внешнем и внутреннем мире носителя обоих языков;

– выявить различия и общие черты в характере этих двух народов.

Теоретическая значимость состоит в том, что работа вносит вклад в исследование картин мира представителей рассматриваемых народов, способствует обобщению и разнообразию, а также достижению понимания в межкультурной коммуникации.

Практическая ценность заключается в том, что материалы и результаты можно использовать в чтении лингвистических спецкурсов в вузе, в сопоставительной грамматике, в межкультурной коммуникации, а также в переводе.

В работе использованы сравнительно-сопоставительный метод и метод компонентного анализа.

Словарное богатство любого языка представляет собой своеобразный паспорт рассматриваемых этносов, что рисует точную картину объективной характеристики образов и характеров носителей данных языков. Это видение и строение картины мира русским и англичанином, выявление их ценностей и всего того, что держит на сердце каждый из них, чем пренебрегает, как связывает увиденное и услышанное, что для них является приоритетным, а что вторичным в окружающем их мире.

Лексика конкретного языка в своей совокупности является источником информации о фрагменте соответствующей языковой картины мира [3].

Язык выполняет функцию специфической информационной системы, кодирующей любую информацию обо всех процессах, происходящих в антропосфере [6].

Как говорит Н.Г. Комлев, «названия цветов, деревьев, животных, многих предметов и действий в языке каждой народности имеет семантическое своеобразие, которое, правда, скорее похоже на стихию, поскольку его так трудно подвергнуть систематизации» [7, с. 118].

Следует обратить пристальное внимание на особенности экспрессивных средств языка при описании портрета русского человека и государства, которые придают содержанию свойства универсальности. [1].

Представление внешнего и внутреннего мира человека связано с определенными концептами, служащими для выражения картины миры. Это части тела, чаще всего это лицо, глаза, волосы, усы, борода, брови.

Безусловно, персонажи литературы и фольклора любого народа появились неслучайно, они служат олицетворением менталитета целого народа. Например, в русском фольклоре, в сказках, устойчивых сочетаниях персонажи в большинстве своем из народа. Из произведений устного народного творчества очевидно, что они из народной среды. То, что говорят, думают и чувствуют персонажи фольклора – то же самое, думает, говорит и чувствует простой русский народ. Фольклор и есть зеркальное отражение мира носителя русского языка.

Анализ содержания какого-либо этического (духовного) концепта должен опираться на его контекстуальные, логические и ментальные связи, обусловленные потенциалом национальной культуры [9, с. 16].

Рассмотрим концепты, являющиеся ключевыми при составлении этнического портрета русского и англичанина. Устойчивые сочетания, фольклорные произведения, лирические песни, частушки являются отражателями картины мира носителей обоих языков.

Для составления этнического портрета носителей русского и английского языков мы взяли на рассмотрение такие соматические наименования-концепты, как «глаза», «лицо», «волосы», «борода», «брови», «усы».

Концепт «Глаза» в текстах русского фольклора передаются двумя лексемами – «глаза» и «очи». В русских паремиях метко подмечено: *По когтям да по зубам зверей знать, а человека по глазам видать. Свой глаз алмаз – чужой стекло. Одно око, да видит далеко. Глаза как плошки, да видят ни крошки.*

В русском фольклоре часто встречаются эпитеты: *черные глаза, бездонные глаза, синие глаза*, *тусклые глаза, сверкающие глаза, сияющие глаза*. Все эти выражения через описание глаз дают характеристику человеку: сияющие глаза говорят о радостном событии в жизни, тусклые – о печали, боли и прожитых годах, черные, бездонные, синие глаза характеризуют внешность человека. Глаза могут быть наполненными слезами, могут струиться слезы из глаз, что говорит о подавленном эмоциональном состоянии человека. Данная лексема в обеих картинах мира отличается частотностью.

В английском фольклоре номинация «глаза» передается лексемой *eyes: eyes like a fountain* «глаза, как фонтан», *eyes like stars* «глаза как звезды», *eyes like diamonds* «глаза как алмазы», *dark rolling eyes* «черные вращающиеся глаза», *eyes full of tears* «глаза полные слез»: *By the last gleams of twilight I could see the glitter of her eyes, full of tears. Big eyes just full of tears, pulling at me, pulling away my name, my money, my time.*

В паремиях и фразеологических единицах англичан также глаза характеризуют человека и его поступки: *Four eyes see more (better) than two, to see eye to eye to with someone, give someone the evil eye, I only have eyes for you*.

Глаза в народных представлениях рассматриваются как один из важнейших органов [8]. Они являются символами открытости, эмоционального состояния человека, выражают его характер. В обоих языках речь в основном идет о женских глазах.

В отличие от русского, в английском языке встречается форма глаз – вращающиеся: *dark rolling eyes* «черные вращающиеся глаза».

В русской картине мира глаза тускнеют, сияют, их наводят, закрывают, ими созерцают, они могут быть соколиными, орлиными, змеиными, мышиными, но вращающиеся глаза здесь не встречаются.

Концепт «Лицо» в фольклоре каждого рассматриваемого языка отличается своей средней частотностью. В русской фразеологической картине мира лицо может быть румяным, цветущим, открытым. Можно *смотреть в лицо, встать лицом к лицу, потерять лицо, плюнуть в лицо, трудиться в поте лица.* В русских паремиях данный концепт также используется: *с лица воду не пить, что в сердце варится – на лице утаится, не гляди в лицо, гляди на обычай*.

В английском языке *face* «лицо» является компонентом фразеологических и пословичных выражений: *poker face, put a new face on, save face, set one's face against*.

Такие устойчивые выражения характеризуют внешность человека. Лицо представляет собой средство коммуникации: *на лицо глядят, в лицо улыбаются, по лицу ударят, от лица отворачиваются.* В русской картине мира красивое лицо – это «белое», «беленькое». У англичан лицо – «цветущее». В обоих языках отмечается румяный цвет лица как признак свежести и здоровья.

Концепт «Волосы» является элементом портрета. В картине мира обоих этносов имеет много общего. Понятие «волосы» может быть представлено разными лексемами: коса, локон, кудри. Данные лексемы в русском языке используются и в отношении женщин и мужчин. В английской картине мира волосы являются чаще характеризующим элементом женщины. В русской картине мира для описания активно используют лексемы кудри, коса: *Коса – девичья краса. Кудри кудрями, а дело делом. Хмелем кудри вьются.*

Волосы встречаются в эпитетах: кудрявые, кучерявые, черная коса, русая коса, вьющиеся кудри, заплести косу, завитые волосы, рыжие волосы, рыжие кудри, волосы черные как уголь, черные с блестящим отливом, кудрявые волосы.

В английском *hair* «волосы» активно используются в эпитета и метафорах, устойчивых сочетаниях: The hair is as black as coal. Black hair like a raven's wing. The hair looks like velvet. Tearing your hair out. Pulling the hair.

Фразовые примеры: It wasn't a beard it had but a luxuriant mane hanging low on each side to its knees, like a mermaid's hair. His hair is jus' like wire. Her black, glistening hair encircled her brow like the raven's wing.

В обоих языках главным признаком волос является их способность виться, кучерявиться. В русском языке эпитеты кудрявый, кучерявый переносятся на деревья (кудрявая береза, рябина, сосна).

В английской картине мира предпочтительными являются угольно-черные или каштановые волосы. В русской картине мира признаком нежности и красоты девушки является светлый цвет волос – русая коса. Волосы, коса – непременные элементы свадебного обряда, это символ девичества (на Руси издавна, когда девушки хотят замуж, расплетают косы, заплетают две косы).

Концепты «Усы» и «Борода» в фольклоре у рассматриваемых этносов отмечаются достаточно часто. Волосы черпают жизнь и силу из человека, у которого растут, а кроме того, относятся к числу наименее поддающихся распаду частей человеческого организма [5].

В фольклорных произведениях волосы на лице составляют единство, которое может обозначать одно слово.

В русском языке достаточно широкое внимание уделяется волосам, в том числе и усам и бороде. Они активно употребляются в приметах, песнях, загадках и других жанрах фольклора. «Такие фразеологизмы являются образным составляющим языковой картины мира» [2].

Эти концепты отмечаются в фразеологизмах и паремиях: *мотать себе на ус, сами с усами, мазать по усам, в ус и в рыло, в ус не дует, по усам да по бородам, с бородой, была бы голова – будет борода, седина в бороду – бес в ребро, борода глазам не замена, режь наши головы, не трожь наши бороды, ум бороды не ждет*.

В приметах: *Нельзя бросать волосы где попало, их лучше сжечь. Самому себе нельзя стричь волосы, жизнь укорачивается. Волосы нужно стричь в новолуние. Если на людях расчесывать волосы – засидишься в девках*.

В народных песнях:

У тебя глаза зелены как весенняя трава,
Губы алы, брови черны и кудрява голова….. [народная]
Эй усы, усы проявились на Руси,
Проявляйся усы за Москвою за рекой,
За Москвою за рекой, за Смородиною.
У них усики малы, колпачки на них белы…[народная].

Борода в Древней Руси является обязательным атрибутом внешности мужчины. В былине об Илья Муромце несколько раз упоминается борода, однако здесь она связана с отрицательными эмоциями.

В русском фольклоре концепт «Брови» встречается редко. Чаще в составе эпитетов: *черные брови, брови дугой, чернобровое лицо*.

В английском фольклоре *beard* «борода», *moustache* «усы», *brows* «брови» также отмечаются эпизодически: *knit one's brows*.

Значение фольклорных произведений, в их числе и устойчивых сочетаний с анализируемыми концептами в обоих рассматриваемых языках, дает возможность распределить их на следующие группы: эмоциональное состояние человека, характер человека, окружающий мир человека, поступки и поведение.

1. *Эмоциональное состояние человека*. Наиболее точными выразителями эмоционального состояния человека являются *глаза / eyes*.

В них отражаются чувства, удивление, интерес, неравнодушие, страсть, ненависть, любопытство. Приведем примеры:

рус.: *глаза на лоб полезли (удивление; глаза на мокром месте (часто плачет*).

англ.: *All eyes and ears; In the blink of an eye* [4].

2. *Характер человека.* Лицо человека выражает его внутреннее состояние, ум, характер, достоинство. Честного, порядочного человека видно сразу, говорят в народе. Приведем примеры устойчивых сочетаний с данным концептом, выражающим характер человека:

Рус.: *не ударить лицом (выйти с честью из ситуации); сохранить человеческое лицо (сберечь репутацию*);

Англ.: *put on a brave face; show one's face*.

Для определения характера человека служит и концепт «Глаза»:

рус.: *соколиный взглядом; не в бровь, а в глаз (прямо и открыто);*

англ.: *a single eye (беспристрастность); not to bat an eyelash (без страха)* [4].

3. *Окружающий мир*. Он способствует выработке определенного мировоззрения человека. Ясная цель, забота о близких, возможность вводить кого-либо в заблуждение, выводить на чистую воду, пускать пыль в глаза – это все тесно связано с окружающим миром человека. Достаточно широко распространены в русских и английских устойчивых фразах анализируемые нами концепты.

Рус.: *втирать очки (обманывать); закрывать глаза (делать вид, что не замечаешь*).

Англ.: *turn a blind eye to (закрывать глаза на что-либо); open your eyes (открыть глаза на что-либо).*

4. *Поступки и поведение.* Поступки и поведение человека красноречиво говорят о его делах, психологическом и материальном состоянии. Достижения человека, его проигрыши, умение лавировать в различных ситуациях – это все откладывает отпечаток на его поступки и поведении, открывая еще более глубокие особенности менталитета. В русской и английской языковых картинах мира

не отличается отношение общества к жизненным ситуациям, оно выражается через одинаковые соматонимы-концепты. Здесь задействованы все части тела, в том числе и глаза, которые все видят, их держат открытыми. Например, в фразеологизмах:

рус.: *Попасть в яблочко*;
англ.: *Hit the bull's-eye «Попасть в мишень»*;
рус.: *Смотреть в оба;*
англ.: *Keep your eyes open. «Держи глаза открытыми»* [4].
В пословичных выражениях:
рус.: *Поживешь подольше – увидишь побольше*;
англ. *If you live longer, you'll see more*;
рус.: *Мы и сами с усами;*
англ.: *We have moustaches ourselves*.

В картинах мира носителей обоих языков, реже используется концепт «*Брови*».

Сопоставительный анализ этнического портрета носителей русского и английского языков, проведенный посредством соматических концептов, привел к следующим выводам:

– этнический портрет носителей рассматриваемых языков составляют наиболее выпукло такие соматические концепты, как «*Глаза*», «*Лицо*», «*Волосы*»;

– концепты «*Борода*», «*Брови*», «*Усы*» отмечаются в эпизодических случаях;

–анализированные концепты способствуют наиболее полному раскрытию характерных черт русского и английского менталитета;

– персонажи фольклора рассматриваемых языков также способствуют лучшей характеристике носителей данных языков;

– у носителей обоих языков отмечаются общее и различное в понимании картины мира. Отмечаемые отличия обусловлены историческими и культурными особенностями этих стран.

Библиографический список

1. Белкина И.В., Яценко Ю.Н., Гафурова В.А. Языковой портрет России и русских в англоязычной культуре. *Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice*. 2021; Т. 14, Выпуск 12: 3827–3832.
2. Белоусова Л.Д. Семантические особенности английских и русских фразеологических единиц, характеризующих лицо человека. *Молодой ученый*. 2015; № 12: 889–892.
3. Березович Е.Л., Гулик Д.П. Ономасиологический портрет «человека этнического»: принципы построения и интерпретации. *Встречи этнических культур в зеркале языка в сопоставительном лингвокультурологическом аспекте*. Москва: Наука, 2002: 232–253.
4. *Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц*. Москва: Живой язык, 2005.
5. Ермакова О.Л. Тема бороды в русском фольклоре. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2010: 12–17.
6. Жукова Л.В. Роль языка в формировании этнической культуры в художественном дискурсе (на материале романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир»). *Актуальные проблемы преподавания филологии и методики преподавания иностранных языков*. Новосибирск, 2018; Т. 12: 20–27.
7. Комлев Н.Г. *Слово в речи: денотативные аспекты*. Москва: Издательство МГУ, 1992.
8. Ризомова З.А., Одинаева С., Мухамадиева Х.Р. Реализация концептов «глаз» и «бровь» в русском языке (на примере произведений фольклора). *Филологические науки*. 2023: 841–844.
9. Харитонов В.И. *Концептуальный анализ фольклорной лексики, характеризующей нравственный мир русского человека*. Автореферат диссертации … ученой степени кандидата филологических наук. Белгород, 1997.

References

1. Belkina I.V., Yacenko Yu.N., Gafurova V.A. Yazykovoj portret Rossii i russkih v angloyazychnoj kul'ture. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki Philology. Theory & Practice*. 2021; T. 14, Vypusk 12: 3827-3832.
2. Belousova L.D. Semanticheskie osobennosti anglijskih i russkih frazeologicheskih edinic, harakterizuyuschih lico cheloveka. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 12: 889-892.
3. Berezovich E.L., Gulik D.P. Onomasiologicheskij portret "cheloveka `etnicheskogo": principy postroeniya i interpretacii. *Vstrechi `etnicheskih kul'tur v zerkale yazyka v sopostavitel'nom lingvokul'turologicheskom aspekte*. Moskva: Nauka, 2002: 232-253.
4. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar': Okolo 20000 frazeologicheskih edinic*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2005.
5. Ermakova O.L. Tema borody v russkom fol'klore. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2010: 12-17.
6. Zhukova L.V. Rol' yazyka v formirovanii `etnicheskoj kul'tury v hudozhestvennom diskurse (na materiale romana-`epopei L.N. Tolstogo «Vojna i mir»). *Aktual'nye problemy prepodavaniya filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Novosibirsk, 2018; T. 12: 20-27.
7. Komlev N.G. *Slovo v rechi: denotativnye aspekty*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992.
8. Rizomova Z.A., Odinaeva S., Muhamadieva H.R. Realizaciya konceptov "glaz" i "brov'" v russkom yazyke (na primere proizvedenij fol'klora). *Filologicheskie nauki*. 2023: 841-844.
9. Haritonov V.I. *Konceptual'nyj analiz fol'klornoj leksiki, harakterizuyuschej nravstvennyj mir russkogo cheloveka*. Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-471-474

Shelekhova R.S., *senior teacher, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: rsschelechowa@mail.ru*
Principalova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: prinko@mail.ru*
Larina T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

DIRECTIVENESS IN GERMAN LEGAL AND ECONOMIC DISCOURSES. The article conducts a linguistic analysis of the contexts of German legal and economic discourses in order to identify forms of expression of directiveness in them. The characteristics of German legal and economic discourses are given, their subject area is determined, and the relevance of the study of directiveness in the types of discourse under consideration is described. Using a contextual analysis as well as a field research method, the key forms of expression of directiveness in German legal and economic discourse are identified. Their comparative analysis is carried out with further identification of similarities and differences, which makes it possible to determine how effectively certain linguistic means are used to achieve the goals of legal and economic texts. The authors conclude that in the German legal and economic discourse, directiveness contributes to the creation of authoritative legal norms, the formulation of economic regulations and rules, and emphasizes their mandatory nature. Thanks to the use of the imperative mood and special verbal constructions that are part of the German field of directives, clear and unambiguous legal norms are created in German legal discourse, eliminating the risk of discrepancies and ambiguous interpretation. A comparison of German legal and economic discourses allows for a deeper understanding of the relationship between the legal and economic aspects of society, which can be useful for the development and regulation of more effective development and regulatory strategies.

Key words: **German legal discourse, German economic discourse, speech acts, directiveness**

Р.С. Шелехова*, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: rsschelechowa@mail.ru*
О.В. Принципалова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: prinko@mail.ru*
Т.С. Ларина*, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

ДИРЕКТИВНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ И ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ

В статье проводится лингвистический анализ контекстов немецкого юридического и экономического дискурсов на предмет выявления в них способов выражения директивности. Дается характеристика немецкого юридического и экономического дискурсов, определяется их предметная область, описывается актуальность исследования директивности в рассматриваемых видах дискурса. При помощи контекстуального анализа, а также полевого метода исследования выделяются ключевые формы выражения директивности в немецком юридическом и экономическом дискурсах. Проводится их сравнительный анализ с дальнейшим выделением схожих черт и различий, что позволяет определить, насколько эффективно определенные языковые средства используются для достижения целей юридических и экономических текстов. Авторы делают выводы о том, что в немецком юридическом и экономическом дискурсах

директивность способствует созданию авторитетных правовых норм, формулировке экономических регуляций и правил, подчеркивает их обязательный характер. Благодаря использованию повелительного наклонения и специальных глагольных конструкций, входящих в немецкое поле директивности, в немецком юридическом дискурсе создаются ясные и однозначные правовые нормы, исключающие риск разночтений и неоднозначного толкования. Сравнение немецкого юридического и экономического дискурсов позволяет углубить понимание взаимосвязей между правовыми и экономическими аспектами общества, что может быть полезным для разработки более эффективных стратегий развития и регулирования.

Ключевые слова: **немецкий юридический дискурс, немецкий экономический дискурс, речевые акты, директивность**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что немецкая юридическая практика предлагает уникальные подходы к решению юридических вопросов, а анализ этого явления способствует более глубокому пониманию основополагающих принципов европейского права.

Немецкий юридический дискурс является предметом активного исследования в современной науке в связи с его взаимосвязью с различными экономическими моделями, теориями и практиками.

Изучение экономического дискурса на немецком языке помогает понять особенности работы успешной экономики и выявить тенденции развития в рамках Европейского союза.

Рассмотрение лингвистических аспектов юридического и экономического дискурсов позволяет понять, как язык влияет на формирование законов, заключение соглашений, процессы судебных разбирательств, а также отражение экономических явлений, включая маркетинг, финансовую отчетность и торговлю.

В настоящее время исследование языка юридических и экономических текстов, а также общение в сфере юриспруденции и экономики привлекает внимание многих ученых. Особенно большое значение приобретает анализ последних тенденций и изменений в языке права, деловой сфере, в нормативных актах, соглашениях, финансовой отчетности, маркетинге и других аспектах юридической и экономической коммуникации.

Например, юридический дискурс в широком понимании рассматривается в работах А.С. Аверина [1, с. 6]. Е.Б. Макушина изучает лингвистические особенности правовой коммуникации, обращая внимание на явления обязательности и воздействия языка на коммуникативные процессы в области права [2, с. 141–143].

О.Ю. Мамедов активно изучает параметры директивности в экономических текстах и их воздействие на восприятие информации и принятие решений [3, с. 6]. Исследование директивности в немецких юридических и экономических текстах является актуальным, так как помогает понять, какие коммуникативные стратегии применяются в данных контекстах для выражения инструктивных высказываний (приказов, просьб, запретов и т. д.).

Это важно для эффективного общения и понимания намерений говорящего, поскольку директивность может оказывать значительное воздействие на процессы принятия решений. Анализ данного аспекта позволяет не только понять, как языковые средства могут влиять на поведение людей в рамках юридических и экономических процессов, но и оценить, насколько успешно используются определенные языковые средства для достижения целей юридических и экономических текстов в соответствующих им типах дискурса.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы провести сравнительный анализ двух видов дискурса в немецком языке – юридического и экономического – на предмет выражения в них директивности.

Для достижения поставленной цели предполагается решение ряда задач, в частности:

– определить предметную область юридического и экономического дискурсов в немецком языке;

– выделить способы реализации директивности в немецком юридическом дискурсе;

– рассмотреть способы реализации директивности в немецком экономическом дискурсе;

– выявить схожие черты немецкого юридического и экономического дискурсов;

– выделить различия в рассматриваемых видах дискурсов.

В рамках исследования авторами применялись следующие методы исследования, включающие общесистемные и частные методы исследования: сбор и анализ научной литературы на исследуемую тематику, метод сплошной выборки, помогающий отобрать контексты юридического и экономического языка с целью дальнейшего выявления в них средств выражения директивности, полевый метод исследования, а также метод семантического анализа.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые проводится сравнение двух дискурсов – юридического и экономического – в немецком языке с лингвистической точки зрения, в частности изучаются способы выражения в них директивности, которая охватывает все сферы человеческого общения как на вербальном уровне, так и на уровне жестов и мимики.

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование вносит вклад в теоретические разработки немецкого юридического и экономического дискурсов, его результаты могут пополнить академические базы исследований. Настоящее исследование может помочь улучшить существующие языковые стандарты с дальнейшей разработкой более четких и понятных правовых норм, следствием чего будет выступать более эффективная коммуникация в юридической и экономической сферах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы на занятиях по немецкому юридическому и экономическому переводу в вузах. Изучение директивности в немецком юридическом и экономическом дискурсах также имеет большое значение для межкультурной коммуникации. Различные культурные контексты могут влиять на способы выражения директивности, а понимание этих различий помогает избегать недоразумений и конфликтов при общении с представителями других культур. Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы в практических курсах преподавания аспекта «Межкультурная коммуникация» на немецком языке в вузах.

В самом общем виде директивный речевой акт определяется как выражение волеизъявления говорящего, направленное на каузацию деятельности адресата, что означает, что в логической структуре директивного речевого акта есть компонент воли, например, Да будет так!

Понятие «директивность», относящееся в немецком языке к способу выражения директивных речевых актов [4, с. 5], пронизывает различные аспекты немецкой юриспруденции – от законодательства до языка судебных документов и процесса исполнения судебных решений.

В экономической науке директивность находит отражение в обязательных нормах, правилах и требованиях, регулирующих поведение экономических субъектов на различных уровнях – от государственного до корпоративного.

Несмотря на различия в сферах реализации, выражение директивности в немецком юридическом и экономическом дискурсах имеет ряд сходств, которые будут подробно рассмотрены в данной статье.

На наш взгляд, сравнение немецкого юридического и экономического дискурсов с лингвистической точки зрения имеет несколько важных аспектов:

– во-первых, изучение лингвистических особенностей юридических и экономических текстов позволяет выявить специфические лексические, синтаксические и стилистические черты каждого дискурса. Это может помочь понять, какие языковые средства используются для выражения в них директивности;

– во-вторых, юридический и экономический дискурсы обладают своей специфической терминологией и языковыми конструкциями. Сравнение этих особенностей позволяет выявить различия и сходства в использовании специализированного языка в обеих областях, а исследование взаимосвязи между юридическим и экономическим дискурсами способствует развитию междисциплинарных подходов к анализу социальных явлений и процессов.

В последнее время в лингвистической науке наблюдается тенденция к смене научных парадигм. Лидирующие позиции занимает коммуникативно-прагматическая парадигма, основными единицами которой выступают речевые акты, а выбор коммуникантами подходящих языковых средств для реализации речевых актов как самостоятельных отрезков процесса общения [5, с. 75] происходит непосредственно в коммуникативной ситуации.

Среди множества классификаций речевых актов, входящих в область исследования коммуникативно-практической парадигмы, директивные речевые акты выделяются в отдельный класс Е.И. Беляевой [6], М.Д. Городниковой и Д.О. Добровольским [7], Ц. Саранцацрал [8], Дж. Серлем [9], Н.И. Формановской [10], У. Энгелем [11] и др.

Безусловно, вышеперечисленные ученые предлагают собственные классификации, состоящие из различных подвидов директивов. Сходство мнений наблюдается в однозначном выделении пяти типов директивных речевых актов, в частности приказа, запрета, просьбы, предложения и совета, реализация которых на семантико-прагматическом уровне будет рассмотрена в рамках немецкого юридического и экономического дискурсов в настоящем исследовании.

Следует отметить, что диапазон форм выражения вышеперечисленных форм директивных речевых актов в немецком языке сильно варьируется.

Так, например, приказ в немецком языке может иметь следующую форму выражения: jmdn. ersuchen + direktes Objekt / Infinitiv mit zu [12, с. 244]. Запрет можно встретить в виде формулы kein + Substantiv [12, с. 245], в то время как для просьбы характерно использование конструкции dürfen / können + bitten [12, с. 257–264].

Полевый метод исследования позволяет сузить количество используемых в немецком языке форм выражения директивности таким образом, что в центре немецкого поля директивности будут находиться следующие лексико-грамматические модели:

– wünschen + dass-Satz; jmdn. bitten + Infinitiv mit zu; jmdn. auffordern + Infinitiv mit zu / direktes Objekt – для выражения приказа;

– Partizip-II-Formen + sein (etw. ist verboten, untersagt, nicht gestattet, nicht erlaubt, nicht erwünscht / unerwünscht) – для выражения запрета;

– Modal- und Hilfsverbkonstruktionen; bitte + Substantiv im Akk. – для выражения просьбы;

– Verben und Funktionsverbgefüge des „Ratens“; sollte-Form – для выражения совета;

– Verben und Funktionsverbgefüge des „Vorschlagens“; wir-Imperativ; imperativisches lassen + Infinitiv; was- / wie- Fragen + Infinitiv mit zu / Konditionalsatz mit wenn – для выражения предложения.

В немецкой юридической практике директивность может иметь разный план выражения в зависимости от области ее применения (законы, судебные решения, официальные постановления и др.).

В качестве одних из наиболее распространенных форм выражения директивности могут выступать законы и постановления, устанавливающие определенные обязательства или накладывающие запреты на физические или юридические лица.

Директивность также может быть отражена в судебных постановлениях, где для установления обязательств, запретов и / или предписаний используются императивные конструкции. Так, приказы суда могут включать в себя императивные конструкции, обязующие стороны выполнять определенные действия, такие как, например, уплата определенной денежной суммы.

Итак, для выражения директивности в немецком юридическом дискурсе могут быть использованы особые глагольные формы, преследующие цель усиления обязательного характера высказывания. Для того чтобы выразить приказ или запрет, может быть использовано повелительное или сослагательное наклонение. Отметим также, что более строгий характер немецким юридическим текстам придает используемая в них специальная юридическая терминология.

Приведем несколько примеров использования специальных глагольных форм в текстах законов и нормативных актов, представленных в корпусе DWDS (1897–2024 гг.):

– *Der Patentanwalt* ***ist verpflichtet****, den Dienstleister sorgfältig auszuwählen («Патентный поверенный* ***обязан*** *тщательно выбирать поставщика услуг»);*

– *Es* ***ist untersagt****, die Bundeswasserstraßen im Geltungsbereich dieser Verordnung mit Bodeneffekt-oder Luftkissenfahrzeugen und Wasserflugzeugen zu befahren («****Запрещается*** *передвигаться по федеральным водным путям в пределах действия настоящего постановления на наземных судах, судах на воздушной подушке и гидросамолетах»);*

– *Der Verbraucher hat im Falle des Widerrufs keine* ***Kosten zu tragen****“ («Потребитель* ***не несет никаких расходов*** *в случае отмены заказа»);*

– *Wer eine öffentliche Waage verwendet,* ***hat sicherzustellen, dass*** *das Wägeergebnis durch Unterschrift desjenigen bescheinigt wird, der dieses selbst ermittelt hat («Тот, кто пользуется общественными весами****, должен убедиться****, что результат взвешивания заверен подписью человека, который его определил»).*

Перейдем к рассмотрению способов выражения директивности в немецком экономическом дискурсе, где в качестве основного проявления директивности выступает государственное регулирование, включающее в себя установление обязательных норм и правил, которые должны соблюдаться различными субъектами экономической системы (обязательства по уплате налогов, соблюдение стандартов качества выпускаемой продукции, выполнение обязательств по защите окружающей среды и др.).

В контексте международных отношений директивность в немецком экономическом дискурсе может находить свое выражение в международных соглашениях и нормах, регулирующих торговые отношения, инвестиционную деятельность и другие аспекты международной экономики. Отметим также использование директивности в корпоративной сфере (предоставление финансовой отчетности и др.).

Равно как и для немецкого юридического дискурса, для немецкого экономического дискурса характерно выражение директивности посредством специальных глагольных форм, подчеркивающих обязательность совершения определенных действий. Рассмотрим их употребление в следующих примерах:

– *Es* ***ist erforderlich, dass*** *alle Mitarbeiter an der Schulung teilnehmen («****Необходимо, чтобы*** *все сотрудники приняли участие в тренинге»);*

– *Die Regierung* ***muss*** *Maßnahmen ergreifen, um die Arbeitslosigkeit zu verringern («Правительство* ***должно*** *предпринять меры по снижению уровня безработицы»);*

– ***Es ist unerlässlich, dass*** *die Unternehmen ihre Geschäftspraktiken anpassen, um wettbewerbsfähig zu bleiben («****Необходимо, чтобы*** *компании адаптировали свои деловые практики, чтобы оставаться конкурентоспособными»);*

– *Alle Beteiligten* ***sind verpflichtet****, die geltenden Vorschriften einzuhalten («Все участники* ***обязаны*** *соблюдать действующие нормативы»);*

– ***Es bedarf*** *dringend einer Reform des Steuersystems, um die Wettbewerbsfähigkeit zu stärken («Неотложно* ***требуется*** *реформа налоговой системы для укрепления конкурентоспособности»);*

– *Die Unternehmen* ***sollten*** *verstärkt in Forschung und Entwicklung investieren, um innovative Lösungen zu schaffen («Компании* ***должны*** *усилить инвестиции в исследования и разработки для создания инновационных решений»);*

– ***Es ist unumgänglich, dass*** *die Regierung die Infrastruktur modernisiert, um das Wirtschaftswachstum zu fördern («****Необходимо, чтобы*** *правительство модернизировало инфраструктуру для стимулирования экономического роста»).*

Данные примеры демонстрируют, как в немецком экономическом дискурсе различные формы выражения директивности используются в контексте экономических и политических решений.

Сравнительный анализ контекстов немецкого юридического и экономического дискурсов, отобранных методом сплошной выборки, позволил выделить наиболее часто используемые директивные речевые акты и формы их выражения в рассматриваемых видах дискурса, а также выявить сходства и различия рассматриваемых видов дискурсов в немецком языке.

Как в юридическом, так и в экономическом дискурсе используется специализированный язык с определенными терминами и конструкциями, которые могут быть применены для выражения директивности. Например, в обоих случаях могут применяться формулировки типа «необходимо», «следует», «обязан», «рекомендуется» и т. д., однако отмечается превалирование директивного речевого акта «запрет» в немецком юридическом дискурсе и директивного речевого акта «приказ» в немецком экономическом дискурсе.

В обоих дискурсах часто используются пассивные конструкции для выражения директивности без указания на конкретного исполнителя действия. Это позволяет создать более официальный и нейтральный тон в коммуникации. Как в юридическом, так и в экономическом дискурсе важны формальность и точность выражения директивности, в этой связи языковые конструкции обоих дискурсов являются ясными, однозначными и не оставляют места для различных интерпретаций. В обоих дискурсах часто используются стандартные фразеологизмы и обороты, которые помогают выражать директивность с определенной степенью авторитетности и убедительности.

В ходе исследования был также выявлен ряд различий в выражении директивности в рассматриваемых видах дискурса. Так, использование в юридическом дискурсе специальных юридических терминов (например, Verordnung (постановление), Gesetz (закон) и пр.), позволяет охарактеризовать данный вид дискурса как более формальный по сравнению с экономическим, в котором, в свою очередь, отмечается использование специальных терминов из сферы финансов и бизнеса.

В то время как директивность в немецком юридическом дискурсе связана с регуляцией поведения физических и юридических лиц за счет специальных правовых норм и постановлений, в немецком экономическом дискурсе отмечается связь директивности с различными финансовыми стратегиями и бизнес-планами.

Авторитетность правовых норм в немецком юридическом дискурсе, как правило, подчеркивается преобладанием формального и официального стиля, в то время как для экономического дискурса характерен менее формальный стиль коммуникации. Вне зависимости от личностных интересов в юридическом дискурсе особое внимание уделяется соответствию закону, в то время как в экономическом дискурсе при выражении директивности подчеркивается аргументация, логика и взаимная выгода участников коммуникации.

Несмотря на наличие уникальных черт немецкого юридического и экономического дискурсов, сходство в выражении в них директивности может быть связано, скорее, с общими требованиями к точности и формальности коммуникации, свойственных данным видам дискурса.

Директивность в немецком экономическом и юридическом дискурсе является неотъемлемой составляющей эффективной коммуникации и межкультурного общения, т. к. именно благодаря верному толкованию директивного намерения говорящего может быть достигнут желаемый перлокутивный эффект – оказание влияния на принятие решений в рассматриваемых видах дискурса.

В немецком юридическом и экономическом дискурсах директивность способствует созданию авторитетных правовых норм, формулировке экономических регуляций и правил, подчеркивает их обязательный характер. Благодаря использованию повелительного наклонения и специальных глагольных конструкций, входящих в немецкое поле директивности, в немецком юридическом дискурсе создаются ясные и однозначные правовые нормы, исключающие риск разночтений и неоднозначного толкования.

В немецком экономическом дискурсе устанавливаются четкие правила и предписания для участников экономических отношений. Формы повелительного наклонения указывают на обязательность выполнения определенных действий, что является основополагающим фактором юридического регулирования. Правовые документы, имеющие директивный план содержания, приобретают больший авторитет и отличаются убедительностью.

Четкая формулировка императивных норм способствует поддержанию порядка и стабильности в обществе и, как следствие, в экономике, что имеет большое значение для инвесторов, предпринимателей, а также для потребителей. Директивные конструкции могут быть использованы с целью защиты интересов различных экономических субъектов. Они помогают обеспечить соблюдение законодательства и нормативных актов в экономике, что способствует правопорядку и предотвращает нарушения. Использование императивных формулировок помогает управлять экономическими процессами, принимать решения и осуществлять контроль над выполнением задач и целей [13; 14].

Таким образом, сравнение немецкого юридического и экономического дискурсов позволяет углубить понимание взаимосвязей между правовыми и экономическими аспектами общества, что может быть полезным для разработки более эффективных стратегий развития и регулирования.

Библиографический список

1. Аверин А.С. Популярно-юридический дискурс: формирование концепции. *Вестник ТТГПУ*. 2020; № 1 (59): 6–18.
2. Макушина Е.Б. Правовая коммуникация как феномен права и общения. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2004; Т. 9, № 1: 141–143.
3. Мамедов О.Ю. «Троянский конь» директивности. *Terra Economicus*. 2016; Т. 14, № 2: 6–25.
4. Ларина Т.С. *Лингвокультурные особенности директивных речевых актов в немецком языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
5. Сусов И.П. *Коммуникативно-прагматическая лингвистика и её единицы. Прагматика и семантика синтаксических единиц.* Калинин: Издательство Калининского государственного университета, 1984: 3–12.
6. Беляева Е.И. *Грамматика и прагматика побуждения: английский язык*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1992.
7. Городникова М.Д., Добровольский Д.О. *Немецко-русский словарь речевого общения*. Москва: Русский язык. 2002.
8. Саранцацрал Ц. *Речевые акты побуждения, их типы и способы выражения в русском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1993.
9. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов.* Москва: Прогресс, 1986; Выпуск 17: 170–195.
10. Формановская И.Н. *Речевое общение*. Москва: Русский язык, 2002:
11. Engel U. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos; Tokyo: Sansyusya Publ., 1988.
12. Buscha J. et al. *Grammatik in Feldern*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998.
13. Анищенко А.В., Ларина Т.С. *Директивные речевые акты как лингвокультурный феномен. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2021; № 11 (853): 9–21.
14. Ларина Т.С. Директивный речевой акт как декодовый текст. *Германистика 2020: nove et nova*: материалы III Международной научной конференции. 2020.

References

1. Averin A.S. Populyarno-yuridicheskij diskurs: formirovanie koncepcii. *Vestnik TTGPU*. 2020; № 1 (59): 6-18.
2. Makushina E.B. Pravovaya kommunikaciya kak fenomen prava i obscheniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; T. 9, № 1: 141-143.
3. Mamedov O.Yu. «Troyanskij kon'» direktivnosti. *Terra Economicus*. 2016; T. 14, № 2: 6-25.
4. Larina T.S. *Lingvokul'turnye osobennosti direktivnyh rechevyh aktov v nemeckom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
5. Susov I.P. *Kommunikativno-pragmaticheskaya lingvistika i ee edinicy. Pragmatika i semantika sintaksicheskih edinic*. Kalinin: Izdatel'stvo Kalininskogo gosudarstvennogo universiteta, 1984: 3-12.
6. Belyaeva E.I. *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: anglijskij yazyk*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1992.
7. Gorodnikova M.D., Dobrovol'skij D.O. *Nemecko-russkij slovar' rechevogo obscheniya*. Moskva: Russkij yazyk. 2002.
8. Sarancacral C. *Rechevye akty pobuzhdeniya, ih tipy i sposoby vyrazheniya v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1993.
9. Serl' Dzh. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk 17: 170-195.
10. Formanovskaya I.N. *Rechevoe obschenie*. Moskva: Russkij yazyk, 2002:
11. Engel U. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos; Tokyo: Sansyusya Publ., 1988.
12. Buscha J. et al. *Grammatik in Feldern*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998.
13. Anischenko A.V., Larina T.S. *Direktivnye rechevye akty kak lingvokul'turnyj fenomen. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 11 (853): 9–21.
14. Larina T.S. Direktivnyj rechevoj akt kak dekodovyj tekst. *Germanistika 2020: nove et nova*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2020.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 81'22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-474-478

Kazharova M.A., *teacher, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ma0795@mail.ru*

STRATEGIES OF UNPOLITENESS AND RUDENESS IN SOCIAL NETWORKS: A COMPARATIVE ANALYSIS. Social networks have become a space in which communicative practices arising from face-to-face interactions have been transferred. The article analyses a selection of comments on the same news item published on two social networks popular in Spain, Facebook and X. The article attempts to understand how impoliteness, rudeness and discursive violence manifest themselves in this specific type of interaction. The analysis is based on Culpepper's theory of impolite speech acts. Methodologically, the researcher follows the recommendations of discourse pragmatics to analyse utterances and corpus linguistics to deal with the data extracted from these digital sources. As a conclusion, the author notes the extensive use of impoliteness and even rudeness in both social networks. If the discursive categories of blatant and negative rudeness are added, they reach 70.66% of the corpus in Facebook and 60.66% in Twitter, with the addition that the discourse is much more offensive in Facebook. As for impolite speech acts, it is concluded that the most frequent are those in which insults and sarcasm are used as a means of damaging the interlocutor's image.

Key words: **pragmatics, politeness, unpoliteness, rudeness, social networks, Facebook, Twitter**

М.А. Кажарова*, преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации; ст. преп. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

СТРАТЕГИИ НЕВЕЖЛИВОСТИ И ГРУБОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Социальные сети стали пространством, в которое были перенесены коммуникативные практики, возникающие при взаимодействии лицом к лицу. В статье анализируется подборка комментариев к одной и то же новости, опубликованной в двух популярных в Испании социальных сетях Facebook и X. В статье мы попытались понять, как невежливость, грубость и дискурсивное насилие проявляются в этом специфическом типе взаимодействия. Анализ основан на теории невежливых речевых актов Калпепера. Методологически мы следовали рекомендациям дискурсивной прагматики для анализа высказываний и корпусной лингвистики для работы с данными, извлеченными из этих цифровых источников. В качестве вывода можно отметить широкое использование невежливости и даже грубости в обеих социальных сетях; если добавить дискурсивные категории вопиющего и хамства, то в Facebook они достигают 70,66% корпуса, а в Twitter – 60,66%, причем следует добавить, что в Facebook дискурс гораздо более оскорбителен. Что касается невежливых речевых актов, то делается вывод, что наиболее частотными являются те, в которых оскорбления и сарказм используются как средство нанесения ущерба имиджу собеседника.

Ключевые слова: **прагматика, вежливость, невежливость, грубость, социальные сети, Facebook, Twitter**

Социальные сети изменили способ распространения общественного мнения и представляют собой настолько важную арену для самовыражения для пользователей Интернета, что в настоящее время любая новость проходит через эти сценарии массового взаимодействия [1–25]. Как утверждает Лара [14], этот эффект взаимодействия затронул и традиционные СМИ, где теперь важно не перенимать практику блогов – обширные ссылки, комментарии и т. д., а разрабатывать способы привлечения и интеграции своей аудитории в само средство массовой информации. Предоставления информации уже недостаточно, теперь, как «социальные медиа», они должны предоставлять аудитории пространство для общения и социализации в соответствии с философией так называемого web 2.0. По этой причине пресса, радио и телевидение постоянно взаимодействуют с основными социальными сетями, поскольку их цель в конечном счете – захватить новую аудиторию и установить с ней связь.

Актуальность нашей работы обусловлена тем, что социальные сети превратили получателей информации в ее производителей, а также в посредников и инструменты для ее распространения. Так, например, Мансера [18] подчеркивает, что журналисты используют Twitter для публикации новых историй, предвосхищения определенной информации через комментарии и создания сообществ, состоящих из последователей определенной программы, места для выражения мнения или работы журналиста. В этом смысле в Испании такие сети, как Twitter (на момент публикации исследуемого нами материала социальная сеть называлась Twitter, 24 июля 2023 г. американская социальная сеть Twitter была переиме-

нована в X.) или Facebook (принадлежит американской компании Meta, признанной экстремистской организацией, её деятельность запрещена на территории Российской Федерации), стали одним из инструментов, наиболее часто используемых представителями этой профессии, поскольку они позволяют им более тесно взаимодействовать и общаться со своей аудиторией; в некотором смысле они сокращают межличностную дистанцию между публикой и вещателем.

Цель данного исследования – с помощью количественного и качественного сравнительного исследования изучить средства выражения невежливости, присутствующие в двух очень популярных в Испании социальных сетях, Facebook и Twitter. Для достижения этой цели мы выполним задачи по анализу комментариев, опубликованных к публикации, содержащей абсолютно одинаковый текст, написанный одним и тем же журналистом на его страницах в Facebook и в Twitter и сравнению полученных результатов.

Научная новизна обусловлена новой ветвью прагматики, названной кибер-прагматикой, целью которой является изучение языка в его кибернетическом контексте.

Теоретическая значимость: статья вносит свой вклад в проблему выражения невежливости и грубости в социальных сетях, что расширяет представления о способах данных выражений в современной лингвистике.

Практическая значимость: статья будет интересна современным переводчикам, преподавателям английского языка.

В отношении этих двух социальных сетей Мансера [18] отмечает, что основное различие между ними заключается в различных функциях, которые они выполняют, и в причинах, побуждающих пользователей использовать их. Таким образом, они отмечают, что, хотя обе сети отличаются своим диалогическим или социальным характером в отличие от информативной коммуникации [20], сеть Twitter не порождает социальной взаимности, которая присутствует в Facebook, поскольку отношения между теми, кто подписан и на кого подписаны в Twitter, неодинаковы. Более того, сообщения, размещенные в Twitter, могут быть прочитаны публично, и пользователи выбирают профили тех, кто им интересен, но отношения между ними необязательно должны быть симметричными. С другой стороны, очевидно, что у них есть некоторые сходства, например, использование инструмента для обмена информацией: в случае с Twitter пользователи используют ретвит, а в интерфейсе Facebook есть кнопка «поделиться». С прагматической точки зрения такая практика имеет последствия для коммуникации: например, Бойд и др. [4] отмечают, что ретвиты могут привести к коммуникативным недоразумениям, когда они деконтекстуализированы или когда они представляют собой двусмысленность в отношении содержания или авторства. В обоих случаях также существует инструмент, который определенным образом служит индикатором аудитории: в случае Twitter это кнопка «избранное», а в Facebook – опция «нравится». Что касается последней, то Маис Аревало [17] подчеркивает ее полезность с прагматической точки зрения, поскольку она служит индикатором того, что сообщение было прочитано, и одновременно демонстрирует вежливость.

В прагмалингвистике вежливость считается отправной точкой для понимания уместности высказываний в дискурсе, и, следуя Хаверкейту [10], можно утверждать, что она всегда присутствует в речевом взаимодействии людей, т. е. нейтрального поведения не существует. Традиционные исследования рассматривают этот феномен как поведение, направленное на то, чтобы не обидеть говорящего [13], как набор принципов, регулирующих коммуникацию [15]. Среди них выделяется теоретическая модель Брауна и Левинсона [6], в работах этих авторов вежливость понимается как механизм сохранения имиджа от возможных угроз, термин, который эти исследователи переняли у социолога Гофмана [9].

В последнее время все больше внимания уделяется исследованиям невежливости или грубости в реляционной перспективе. В рамках различных подходов большое количество авторов сходятся во мнении, что это результат коммуникативной ситуации, или, другими словами, продукт взаимодействия в дискурсе [16; 24; 2; 22]. Хотя прагматический анализ вежливости имеет десятилетнюю традицию, именно в последние годы заметно активизировались исследования феномена невежливости. Понимаемая как коммуникативная стратегия, невежливость связана с теми видами поведения, которые наносят ущерб и оскорбляют образ адресата. Калпепер [7] был первопроходцем в этих исследованиях, когда он представил предложение, объясняющее проявления невежливости, изложив модель, дополняющую теорию Брауна и Левинсона [6]. В настоящее время широко признано, что вежливость и грубость – это два антонима, и что речевые акты могут быть либо более вежливыми, либо более грубыми. Таким образом, Каул считает, что они представляют собой «[...] два аспекта одного и того же континуума, то есть две противоположные оценки одной и той же функции, концепция, которая позволяет естественным образом охватить оба явления, не представляя их как простые полярные противоположности [...], а как крайние точки градации» [11]. Он предложил две параллельные категории на уровне невежливости, аналогичные концепциям автономии и принадлежности Браво [5] на уровне вежливости: усиленная или обостренная принадлежность и непримиримость. Так, усиленная принадлежность относится к тому факту, что человек видит себя и воспринимается как последователь группы, так как выбирает в свою защиту невежливость; а непримиримость относится к повышенной автономии, когда человек видит себя, и он воспринимается как противник группы. В противоположность этому Кинепойнтнер [12] размещает вежливость на оси от кооперативности до конкурентности и создает систематизацию для анализа невежливости в коммуникативном взаимодействии. Он также связывает эмоции с речевыми актами, поскольку считает это релевантным фактором при определении того, является ли высказывание вежливым или невежливым. С другой стороны, Ридао [21] утверждает, что при изучении невежливости необходимо учитывать такие переменные, как добровольность или недобровольность грубой речи и атаки на имидж (который может быть, как у получателя, так и у отправителя).

Невежливость в социальных сетях

Как прагматический феномен, невежливость является одной из наиболее полезных областей исследования для изучения коммуникативного поведения, которое демонстрируют пользователи социальных сетей, поскольку она оказывает непосредственное влияние на социальный аспект языка. По мнению таких авторов, как Юс [25], отсутствие контекстуальных подсказок в Интернете может привести к преувеличенному использованию открытых выражений вежливости. В свою очередь, чрезмерная подверженность общественному мнению, примером которой являются эти сети, означает, что люди все менее ограничены в выражении своего мнения, и агрессивное поведение в настоящее время приводит, по словам Каула, к «тривиализации невежливости с последующей потерей ее трансгрессивной идентичности и обиды, которую она раньше несла» [11].

В нескольких исследованиях, посвященных испанскому языку, отмечается невежливость в социальных сетях Facebook и Twitter. В целом исследования сосредоточены, с одной стороны, на изучении речевых актов, которые усиливают или льстят положительному образу адресата, так называемые FFA (*face flattering acts*), а с другой – на анализе невежливого дискурса, особенно во взаимодействии в сети Twitter в политической и идеологической сферах.

К первому направлению относится работа Майса Аревало [17] о стратегиях вежливости в комплиментах в социальной сети Facebook, которая демонстрирует значимость таких аспектов, как деконтекстуализация, асинхронность или отсутствие приватности, для понимания того, как пользователи реагируют на эти комплименты. С помощью аналогичного подхода, хотя и в контрастивном анализе с английским языком [17], исследуется использование этих речевых актов в качестве средства оценки других и укрепления межличностных отношений в этой социальной сети.

Вежливость ценностно-ориентированного характера также наблюдается в социальной сети Twitter в комментариях к публикациям различных журналистов [18]. Рассматриваются эти вежливые стратегии как проявление знакомства между интернет-пользователями, которое усиливает потребность в принадлежности. Аналогичным образом Мансера [18] показывает, как имидж журналистов в Twitter укрепляется благодаря сотрудничеству с читателями. Кроме того, Вивас [23] рассматривает использование этого типа вежливости в корпусе сообщений в Facebook и выявляет, с одной стороны, преобладание ритуализированных речевых актов, а с другой – использование косвенных стратегий повышения ценности через выражение заинтересованности, согласия и аффилиативных шуток. Кроме того, Менна [19] рассмотрел такие аспекты, как диалогическая функция твитов, образ и стратегии вежливости и иронии, подчеркнув влияние публичного измерения этого типа коммуникативных обменов.

Дискурс невежливости в Интернете рассматривается Диасом Пересом [8] в обширном исследовании, систематизирующем механизмы, посредством которых дисфемизм и невежливость материализуются в Интернете, в частности в Twitter. Среди своих выводов он выделяет частую враждебность, возникающую в контекстах виртуального общения, и преобладание косвенной невежливости в этой социальной сети как наиболее приемлемой для пользователей. Каул и Кордиско [11] используют категоризацию образов, предложенную Каулом [11], в качестве основы для исследования феномена невежливости в публичных постах в Facebook и Twitter; в этом случае анализируемые взаимодействия приводят к дискомфорту фрустрации в двойном аспекте: через обостренную принадлежность к собственной группе и через отторжение к группе-антагонисту. Мансера [18] ссылается на аналогичную дихотомию в отношении политического дискурса в Twitter, понимая невежливость в этой сети как стратегию «завоевания» или сближения с эндогруппой, основываясь на анализе твитов политиков, читателей и журналистов. Эта работа показывает, как пользователи руководствуются потребностью в принадлежности, делегитимизируя дискурс экзогруппы; в таких случаях предпочтение отдается образу пользователя. В отличие от этого, Вивас и Ридао [23], говоря о невежливости в сети Facebook, делают вывод, что невежливость в юмористических целях преобладает в частных профилях, в то время как в публичных профилях часто наблюдается грубая невежливость.

Корпус, используемый в данной работе, соответствует публикации в профилях Facebook и Twitter журналиста Жорди Эволе (Jordi Evole), ведущего телепрограммы *Salvados*, которая выходит на канале *La Sexta* по воскресеньям и имеет высокие рейтинги. Эта публикация была написана 20 июля 2023 года, и в ней ведущий пытается осудить то, что, по его мнению, является манипуляцией средствами массовой информации со стороны *Antena 3* в отношении содержания интервью с Пабло Иглесиасом, вышедшего в эфир 16 июля 2023 года. Вот текст: «Хотя мы принадлежим к одной группе, я считаю, что @antena3com неправильно освещать интервью с @Pablo_Iglesias таким образом» (включает видео, размещенное на портале YouTube). По состоянию на 8 августа 2023 года сообщение, опубликованное Жорди Эволе в Twitter, было отмечено 4 243 пользователями и ретвитнуто 9 732 раза, а тот же текст, опубликованный в Facebook, был отмечен 67 297 лайками и 16 605 сообщениями.

> *Aunque seamos del mismo grupo, me parece un error que @antena3com informe así de la entrevista a @Pablo_Iglesias_ https://t.co/YLlhxhUUdo*
> *– Jordi Évole (@jordievole)*

Рис. 1. Скриншот поста журналиста Ж. Эволе в Twitter

Из этой публикации было отобрано 150 последних комментариев, написанных пользователями в Facebook и Twitter; в сумме оба корпуса составили 300 комментариев. Чтобы исследовать расхождения в использовании невежливости в двух социальных сетях, мы адаптировали систематизацию дискурсивных категорий оценки вежливости, предложенную Альбельдой [1], которая используется в Вивас [23] для актов усиления имиджа:

1.1 Прямая оценка вежливости.
1.1.1 Поздравления.
1.1.2 Комплименты и похвала.
1.1.3 Приветствия.
1.1.4 Выражение поддержки и добрых пожеланий.
1.1.5 Благодарности.
1.1.6 Приглашения и предложения.
2. Косвенная оценка вежливости.
2.1 Выражение заинтересованности.
2.2 Выражение согласия.
2.3 Аффилированные шутки.

При анализе невежливости учитывалась классификация Калпепера [7], хотя категория позитивной невежливости была опущена, поскольку, как отметил Блас Арройо (2001), ее трудно отличить от грубой невежливости; категория негативной невежливости была сохранена в данной работе, поскольку она интерпретируется как стратегия невежливости, которая ограничивает свободу действий собеседника. Кроме того, в связи с характером собранного корпуса данная классификация дополнена шестой категорией невежливости, разработанной Киепойнтнером [12], которая относится к кооперативной грубости – социальная грубость. Классификация категорий невежливости выглядит следующим образом:

1. Грубая невежливость: прямая и недвусмысленная угроза.
2. Негативная невежливость: наносит ущерб негативному образу собеседника.
3. Саркастическая, или фигуральная невежливость: не предназначена для оскорбления адресата, например, ирония.
4. Отсутствие вежливости: в контексте, где должна быть вежливость.
5. Скрытая невежливость: использование подтекста, очень обидная.
6. Социальная невежливость: когда в группе положительно оценивается использование определенных невежливых выражений.

Применяя эту систематизацию, были проанализированы 300 комментариев в корпусе и включены в вышеупомянутые категории. Для тех случаев, когда идентификация вежливости или невежливости очень сомнительна или сложна для интерпретации, была создана еще одна категория: без идентификации вежливости или невежливости. Было много примеров, когда в одном и том же комментарии встречалось несколько категорий, поэтому все они были описаны.

Кроме того, в связи с тем, что комментарии напрямую связаны с невежливостью, они были классифицированы в соответствии с установленными группо-

Таблица 1

Частотность встречаемости дискурсивных категорий невежливости» в Facebook и Twitter

Типология	Facebook		Twitter		Общее число	
	Частотность		Частотность		Частотность	
	Абсолютная	%	Абсолютная	%	Абсолютная	%
Грубая невежливость	80 + 4*	56	43 + 17	40	144	48
Негативная невежливость	15 + 7*	14,66	17 + 14*	20,66	53	17,66
Без идентификации вежливости или невежливости	3	2	14	9,33	17	5,66
Выражение согласия	4	2,66	12	8	16	5,33
Скрытая невежливость	10	6,66	6	4	16	5,33
Выражение поддержки и добрых пожеланий	6	4	3	2	9	3
Благодарности	1	0,66	5	3,33	6	2
Выражение согласия и негативная невежливость	1	0,66	4	2,66	5	1,66
Комплименты и похвала	3	2	1	0,66	4	1,33
Выражение поддержки и добрых пожеланий и социальная невежливость	2	1,33	1	0,66	3	1
Аффилированные шутки	1	0,66	2	1,33	3	1
Социальная невежливость	2	1,33	0	0	2	0,66
Грубая невежливость и выражение поддержки и добрых пожеланий	1	0,66	1	0,66	2	0,66
Выражение согласия и грубая невежливость	1	0,66	1	0,66	2	0,66
Грубая невежливость и социальная невежливость	1	0,66	1	0,66	2	0,66
Комплименты и похвала и грубая невежливость	1	0,66	0	0	1	0,33
Комплименты и похвала и социальная невежливость	1	0,66	0	0	1	0,33
Грубая невежливость и выражение поддержки и добрых пожеланий	1	0,66	0	0	1	0,33
Негативная невежливость и выражение поддержки и добрых пожеланий	1	0,66	0	0	1	0,33
Саркастическая или фигуральная невежливость и социальная невежливость	1	0,66	0	0	1	0,33
Социальная невежливость и грубая невежливость	1	0,66	0	0	1	0,33
Социальная невежливость и негативная невежливость	1	0,66	0	0	1	0,33
Выражение поддержки и добрых пожеланий, грубая невежливость и выражение поддержки и добрых пожеланий	1	0,66	0	0	1	0,33
Комплименты и похвала	0	0	1	0,66	1	0,33
Поздравления	0	0	1	0,66	1	0,33
Выражение заинтересованности	0	0	1	0,66	1	0,33
Саркастическая или фигуральная невежливость	0	0	1	0,66	1	0,33
Выражение поддержки и добрых пожеланий и негативная невежливость	0	0	1	0,66	1	0,33
Выражение согласия и приветствия	0	0	1	0,66	1	0,33
Грубая невежливость и социальная невежливость	0	0	1	0,66	1	0,33
Негативная невежливость и приветствия	0	0	1	0,66	1	0,33
Всего	**150**	**100**	**150**	**100**	**300**	**100**

*В таблице выше в четырех отмеченных случаях, где приведены две цифры, вторая цифра относится к комментариям, в которых поврежденный имидж соответствует Жорди Эволе, то есть тому, кто сделал первоначальную публикацию, размещенную на его стене. Процентная частотность – что вполне логично – в каждой дискурсивной категории этих четырех случаев соответствует сумме двух цифр.

Таблица 2

Примеры грубой и негативной невежливости

Дискурсивные категории		Facebook	Twitter
Грубая невежливость	Комментарии, наносящие ущерб имиджу Эволе	*103. Jordi, algo de manipulación y tijeretazo hubo tambien en tu programa con Junqueras, no es cierto?* 103. Жорди, в вашей программе с Хункерасом тоже были манипуляции и перепалки, не так ли?	*16. juegas en el mismo equipo que ellos, tan sólo que a ti te tienen de "poli bueno".* 16. вы играете в одной команде с ними, только у них вы «хороший полицейский»
	Комментарии, наносящие ущерб имиджу другого	*143. Son unos impresentables, los unos y los otros...* 143. Они непрезентабельны, оба...	*35. La manipulación informativa debe estar penada.* 35. Манипулирование информацией должно быть наказуемо
Негативная невежливость	Комментарии, наносящие ущерб имиджу Эволе	*112. Pues vete de esa cadena Evole ¡¡¡¡* 112. Тогда уходи с этого канала Эволе¡¡¡¡	
	Комментарии, наносящие ущерб имиджу другого	*34. los que mandan no tienen vergüenza, aparte de ocultar información solo cuentan lo que les interesa* 34. у тех, кто стоит у руля, нет стыда, кроме того, что они скрывают информацию, они говорят только то, что отвечает их интересам	*124. cuanto crees que se tendrían que gastar en construir colegios? Eso es un capricho tonto* 124. Как вы думаете, сколько они должны тратить на строительство школ? Это глупая прихоть

выми связями. Поскольку в публичных профилях пользователи, оставляющие комментарии, обычно не знакомы друг с другом, высоких групповых связей не возникает. Однако из-за темы, затронутой в анализируемой публикации, люди могут выбирать между ссылками на группу (например, политическая сила Podemos, программа Salvados на La Sexta или новостная программа Antena 3 Telediario) или на конкретных людей, которые идентифицируют себя с группой (Пабло Иглесиас, Жорди Эволе или Хосе Мануэль Лара). В первом случае это называется высокой групповой связью, во втором – низкой групповой связью, хотя может наблюдаться и отсутствие групповых связей или же в одном комментарии могут присутствовать оба варианта. В соответствии с дискурсивными категориями был проведен и статистический анализ этого вопроса.

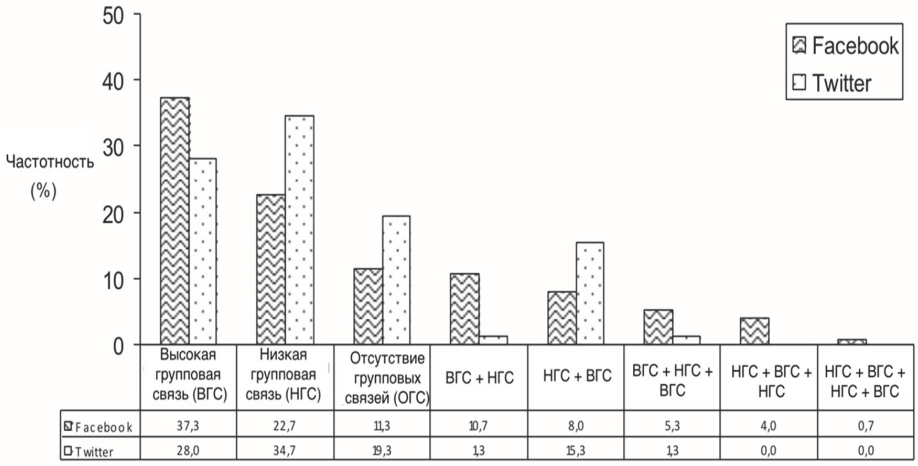


Рис. 2. Частность групповых связей в Facebook и Twitter

В данном исследовании подразумевается, что пользователь, пишущий комментарий, осознает, что атакует имидж группы или отдельного человека, хотя бывают случаи, когда оскорбление настолько обидно, что интернет-пользователь вполне может не осознавать, что создаваемый им плохой имидж затрагивает и его самого. Что касается необходимости указывать происхождение поврежденного имиджа, как это отстаивают Вивас и Ридао (2015), то в данном случае, поскольку корпус настолько велик, и имиджи в нем очень разнообразны, такой анализ не был признан целесообразным.

В следующей таблице дискурсивные категории систематизированы в соответствии с их появлением в Facebook и Twitter, информация представлена как в абсолютной частоте, так и в процентном соотношении; в последних колонках две анализируемые социальные сети суммируются (табл. 1).

Эти результаты демонстрируют поляризацию использования невежливости; в частности, большое количество комментариев с грубой невежливостью как в Facebook (56%), так и в Twitter (40%), за которыми следует негативная невежливость (14,66% и 20,66% соответственно). Напротив, наибольший процент вежливости (в среднем по обеим сетям) приходится на выражение согласия (5,33%), за которым следуют выражения поддержки и добрых пожеланий (3%) и благодарности (2%). Вот несколько типичных примеров невежливости, преобладающих в корпусе, где видно, что в случае Facebook эти выражения гораздо более агрессивны, чем в Twitter:

Групповые связи, установленные комментаторами, отражены на рис. 1, где указана процентная частотность связей в каждой из этих двух социальных сетей:

Анализируя различия в групповых связях между двумя социальными сетями, можно заметить, что в корпусе, извлеченном из Facebook, пользователи используют 49 глаголов (в этом исследовании данные о личных и притяжательных местоимениях были опущены несмотря на то, что они дают ценную информацию о связях между эндогруппами, из-за их небольшого количества в корпусе.) в первом лице множественного числа, которые присутствуют в 28 высказываниях, что означает, что в 18,66% комментариев интернет-пользователи решают установить эндогрупповую связь. В отличие от этого, в Twitter этот показатель гораздо ниже: здесь в упомянутой форме было найдено 10 глаголов, которые встречаются в 9 высказываниях, что составляет 6% комментариев. Однако статистика высокой групповой связи в Facebook достигает 37,33%, а в Twitter – 28%, в то время как низкая групповая связь достигает 22,66% и 34,66% соответственно. Это означает, что пользователи Twitter предпочитают обращаться к наиболее заметному человеку в группе, в то время как в Facebook они чаще обращаются к группе в целом. Если объединить эти данные с соответствующей статистикой по категориям дискурса, то можно сделать вывод, что в Facebook участники чаще обращаются к группе в целом,

Таблица 3

Примеры типологий групповых связей в Facebook и Twitter

Типы групповых связей	Facebook	Twitter
Высокие групповые связи	*60. Si es que están acojonaditos!!! y no saben que hacer* 60. Они напуганы до смерти!!! и не знают, что делать!	*32. Pues atentos todos que la mordaza de aquí a las elecciones irá a más.* 32. Что ж, берегитесь все, что в период до выборов количество кляпов увеличится
Низкие групповые связи	*38. Creo que se le tiene miedo a Pablo Iglesias* 38. Я думаю, что люди боятся Пабло Иглесиаса.	*111. El resultado es el mismo... le molaría! Los ojos le han hecho chirivitas imaginándoselo.* 111. Результат тот же... ему бы это понравилось! Его глаза закатились, когда он представил себе это
Отсутствие групповых связей	*83. Que fuerte* 83. Ничего себе	*34. ES PATETICO....* 34. ЭТО ДРАМАТИЧНО....

тогда как в Twitter они предпочитают выражать неучтивость, называя конкретных людей. Ниже приведены примеры этих трех групповых связей с комментариями, взятыми из двух корпусов:

Анализ стратегий невежливости в социальных сетях в настоящее время переживает исследовательский бум во многом благодаря тому, что в этих цифровых медиа люди часто прибегают к невежливости, в то время как при общении лицом к лицу всё было наоборот: нормой было вежливое обращение к собеседнику. Каул [11] объясняет это социальное изменение тем, что в наши дни люди «[...] чувствуют желание публично выразить то, что в прежнем обществе было дурным тоном: свои интимные и тривиальные переживания; независимо от характера сообщения, которое они посылают, первенство акта коммуникации превалирует над характером того, что сообщается».

Результаты этого исследования показывают очень высокий процент использования грубых и негативных выражений, достигающий 70,66% в Facebook и 60,66% в Twitter, при этом дискурс в первой социальной сети значительно агрессивнее, чем во второй. С другой стороны, самый высокий процент вежливости наблюдается в Twitter – 8% выражений согласия, а в Facebook – 4% вежливости, связанной с выражением поддержки и добрых пожеланий. Что касается статистики групповых связей, то пользователи Facebook предпочитают говорить о группе в целом (37,33%), в то время как пользователи Twitter предпочитают упоминать наиболее заметного лидера или представителя (34,66%).

Библиографический список / References

1. Albelda M. *La intensificación en el español coloquial.* Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. 2005.
2. Arundale R.B. “Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness”. *Journal of Politeness Research.* 2006; № 2: 193–216.
3. Blas Arroyo J.L. “‘No diga chorradas...’: La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista”. *Oralia.* 2001; № 4: 9–46.
4. Boyd D.M., S. Golder y G. Lotan “Tweet, tweet, retweet: Conversational aspects of retweeting on Twitter”, *Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences*. 2010. Hawai, HI, IEEE Press. Available at: http://www. danah.org/papers/TweetTweetRetweet.pdf
5. Bravo D. “¿‘Imagen positiva’ vs. ‘imagen negativa’?: Pragmática social y componentes del *face*”. *Oralia.* 1999; № 2: 155–184.
6. Brown P. y S. Levinson *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
7. Culpeper J. “Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link”. *Journal of Politeness Research.* 2005; Vol., № 1: 35–72.
8. Díaz Pérez J.C. *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III, 2012.
9. Goffman E. *The presentation of the self in everyday life*. Nueva York: Doubleday, 1959.
10. Haverkate H*La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos, 1994.
11. Kaul S. y A. Cordisco “La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales”. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna.* 2014; № 32: 145–161.
12. Kienpointner M. “Cortesía, emociones y argumentación”. *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer coloquio internacional del programa EDICE*, 25–52. Valencia/ Estocolmo: Universidad de Valencia-Programa Edice, 2008.
13. Lakoff R. “The Logic of Politeness: Or, Minding your p’s and q’s”, *Papers from the Regional Meeting Chicago Linguistic Society.* 1973; IX: 292–305.
14. Lara T. “La nueva esfera pública. Los medios de comunicación como redes sociales”. *Telos*. 2008; № 76. Available at: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica. com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=9&rev=76.htm
15. Leech G. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman, 1983.
16. Locher M.A. y R. Watts “Politeness theory and relational work”. *Journal of Politeness Research.* 2005; Vol. 1, № 1: 9–33.
17. Maíz Arévalo C. “Just click ‘like’: Computer-mediated responses to Spanish compliments”. *Journal of Pragmatics*. 2013; № 51: 47–67.
18. Mancera A. “Cortesía en 140 caracteres: Interacciones en Twitter entre periodistas y prosumidores”, *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna.* 2014; № 32: 163–181.
19. Menna L. *Un acercamiento sociopragmático al uso de la lengua en Twitter*. Tesis de Máster. Universidad de Barcelona, 2011.
20. Miller V. “New media, networking and phatic culture”. *Convergence*. 2008; Vol. 14, № 4: 387–400.
21. Ridao S. *Las estrategias de (des)cortesía en las mediaciones laborales*. Murcia: Editum, 2009.
22. Spencer-Oatey H. “(Im)politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and relationships”. *Journal of Politeness Research.* 2005; Vol. 1; № 1: 113–137.
23. Vivas J. y S. Ridao “‘Lo siento pero me parecen horribles!!!’: Análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook”. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*. 2015; № 33: 217–236.
24. Watts R “Rudeness, conceptual blending theory and relational work”. *Journal of Politeness Research*. 2008; Vol. 4; № 2: 289–317.
25. Yus F. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 39. 392+394. 21 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-478-481

Bayazitova R.R., *Cand. of Sciences (History), senior researcher, Department of Ethnology, Order of the Badge of Honor of the Institute of History, Language and Literature, Ufa Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia), E-mail: rosali8@mail.ru*

FELT IN TRADITIONAL CULTURE AND FOLKLORE OF BASHKIR. The article examines features of making felt, as well as the practical and symbolic significance of felt products in everyday life and the ritual culture of the Bashkirs, and reveals their reflection in folklore. The relevance of the study is due to the need to identify and record modern felting masters in order to preserve unique ethnic traditions. Analysis of folklore materials in order to discover ethnographic information in them also actualizes the topic and emphasizes the interdisciplinary approach of the research. In addition, many aspects of the topic under study remain unattended by previous scientists, and previously recorded materials need to be rethought from the point of view of modern scientific achievements. The work is based on unpublished field materials, published folklore texts, and on the records of Russian scientific travelers of the 18th–19th centuries. Traditions of making felt are described, the significance of felt products in the everyday and ritual culture of the Bashkirs is revealed. It has been determined that qualitative characteristics of felt cloths are reflected in different genres of folklore, and the symbolic meaning of felt is more often traced in the ritual folklore of the Bashkirs.

Key words: **felting, white felt, felt carpets, wool, rituals and customs of the Bashkirs**

Р.Р. Баязитова, *канд. ист. наук, ст. науч. сотр. отдела этнологии, Ордена Знак Почета Института истории, языка и литературы – обособленного структурного подразделения Федерального государственного бюджетного научного учреждения Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Уфа, E-mail: rosali8@mail.ru*

ВОЙЛОК В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ И ФОЛЬКЛОРЕ БАШКИР

В данной статье рассмотрены особенности изготовления войлока, а также практическое и символическое значение войлочных изделий в повседневной жизни и обрядовой культуре башкир, выявлено их отражение в фольклоре. Актуальность изучения обусловлена необходимостью определения и фиксации современных мастеров валяния войлока с целью сохранения уникальных этнических традиций. Анализ фольклорных материалов с целью обнаружения в них этнографической информации также актуализирует тему, подчеркивает междисцилинарный подход проведенного исследования. Кроме того, многие аспекты изучаемой темы остались вне внимания ученых-предшественников, ранее зафиксированные материалы нуждаются в переосмыслении с точки зрения современных научных достижений. Работа основана на неопубликованных полевых материалах, опубликованных фольклорных текстах, на записях русских ученых-путешественников XVIII–XIX вв. Описаны традиции изготовления войлока, раскрыто значение войлочных изделий в повседневной и обрядовой культуре башкир. Определено, что качественные характеристики войлочных полотен нашли отражение в разных жанрах фольклора, а знаково-символическое значение войлока чаще прослеживается в обрядовом фольклоре башкир.

Ключевые слова: **фольклор башкир, валяние войлока, белый войлок, войлочные ковры, шерсть, обряды и обычаи башкир**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01650, https://rscf.ru/project/24-28-01650/

Предметный мир в фольклоре играет важную роль, так как он помогает понять культуру, традиции и мировоззрение народа, отражает его представления о мире и месте человека в нем. Настоящее исследование посвящено вопросам изготовления и применения войлока в повседневной жизни и обрядовой культуре башкир, исследованию их отражения в фольклоре. Актуальность изучения войлоковаляния, в том числе обрядов, связанных с применением войлока, обусловлена тем, что традиции изготовления войлочных полотен в несколько измененном виде продолжают бытовать не только среди жителей села, но и в городской среде, а ритуалы и ритуализированные действия, связанные с применением войлока, постепенно утрачивают свое значение. В связи с этим возникает необходимость фиксации и изучения войлоковаляния в контексте проблемы сохранения уникальных этнических традиций. Кроме того, многие аспекты изучаемой темы остались вне внимания предыдущих ученых, ранее зафиксированные материалы нуждаются в переосмыслении с точки зрения современных научных достижений.

Народное прикладное творчество башкир определялось их этнической историей, особенностями хозяйственной деятельности, представлениями о мире. Оно отражает способы приспособления к окружающей среде, систему ценностей и эстетические предпочтения народа. В данной статье рассмотрим практическое и символическое значения войлока в традиционной культуре башкирского народа, запечатленные в устном народном творчестве. Общеизвестно, что фольклорные тексты передают знания, верования, обычаи и традиции, связанные с предметным миром, помогают сохранить и развивать национальную идентичность.

В настоящее время накоплена значительная информация по изготовлению и применению войлока в традиционной культуре башкир. Труды русских ученых-путешественников внесли значительный вклад в изучение изготовления войлока и его роли в повседневной жизни башкир. Так, особенности валяния войлока в XVIII в. описаны в работе И.Г. Георги [1, с. 93–108]. Применение войлока в быту представлено в трудах П.И. Небольсина [2], В.М. Черемшанского [3]. Вопросы историко-этнографического изучения войлока, важнейшего предмета материального мира башкир, нашли отражение в исследованиях таких ученых, как С.И. Руденко [4], С.А. Авижанская, Н.В. Бикбулатов, Р.Г. Кузеев [5], Н.В. Бикбулатов, Р.Г. Кузеев, С.Н. Шитова [6], С.Н. Шитова [7], А.Г. Янбухтина [8] и др. Рассмотрение научных трудов по исследуемой проблеме показало, что изготовление войлока, его практические, символические функции в повседневной жизни и обрядовой культуре, а также их отражение в фольклоре очень ограниченно представлены в башкироведении, что подтверждает новизну и актуальность данного исследования.

Цель исследования – определение значения войлочных изделий в повседневной жизни и обрядовой культуре башкир, выявление в фольклорных текстах сферы применения войлока. Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи: изучить способы изготовления войлока, характерные для башкир; определить применение войлочных изделий в повседневной жизни и обрядах жизненного цикла; проанализировать фольклорные тексты, отражающие сферы применения войлока; определить семиотическую нагрузку войлока в обрядовой культуре башкир.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе комплексного подхода были выявлены сохранившиеся способы валяния войлока и мастера, владеющие этим навыком, рассмотрены сферы применения войлока и их отражение в фольклоре, определена семиотическая нагрузка войлочных изделий в обрядовой культуре.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что выявленные материалы могут стать основой для проведений дальнейших исследований по материальной культуре башкир, ориентиром применения фольклорных текстов в качестве источника этнологических знаний. Результаты исследования носят практико-ориентированный характер и могут быть использованы в образовательной и культурной сферах деятельности.

Работа выполнена на основе неопубликованных полевых материалов, опубликованных фольклорных текстов. Также ценным источником при подготовке статьи выступили записи русских ученых-путешественников XVIII–XIX вв.

Представленное исследование проведено на основе комплексного подхода, который позволил рассмотреть предметы материальной культуры в фольклорном контексте. Междисциплинарный характер исследования предполагает интегрирование этнологических и собственно фольклористических методов изучения. Полевая работа, а также методы анализа и синтеза, сравнительно-исторического изучения позволили проследить эволюцию войлоковаляния, обнаружить параллели в технологии создания и использования войлока в культуре разных народов, в разные исторические периоды. Функционально-семантический подход помог понять символическое значение войлока в культуре башкир и его роль в их повседневной жизни.

Войлоковаляние у башкир

Доступность используемых материалов и качественные характеристики шерсти способствовали широкому применению войлока в повседневной жизни. Сырьем для его валяния чаще служила более рыхлая и легко уплотняемая овечья шерсть осенней стрижки («көзге йөн»).

Войлоковаляние было одним из основных занятий многих кочевых и полукочевых народов, в том числе и у башкир. По С.Н. Шитовой, с изготовлением кошем в прошлом были знакомы все башкиры, но с переходом их к оседлости и сокращением поголовья овец территория бытования ремесла постепенно сократилась [7, с. 23]. Войлок изготавливали, как правило, женщины. По сведениям В.М. Черемшанского, поправкой печей и чувалов, обтягиванием брюхавицей окон, приготовлением крупы, обделкой пеньки, шерсти, выделкой сукна, онучей, шитьем кафтанов, шуб, сапог, валянием кошм для кибиток занимались исключительно женщины [3, с. 149]. Для изготовления крупных войлочных полотен устраивали помочи, приглашая соседей, родственниц, которые за день успевали изготовить 25–30 аршинов войлока. Совместная работа проходила в атмосфере веселья, сопровождалась угощениями, песнями. Например: «Войлок наш, ах, белый войлок

Мы валяли от души.
Наших девушек нет краше –
Чернобровы, хороши» [9, с. 248].

Башкиры владели несколькими способами изготовления войлока. С.Н. Шитова отмечает: «Башкиры, зная все способы получения войлоков, предпочитали тот или иной, руководствуясь целесообразностью: количеством шерсти в хозяйстве, назначением и размерами кошмы. Тяжелые войлоки для юрт катали на лошадях, домашние – ногами и руками. Иногда начинали уплотнение с более интенсивной обработки, затем переходили на ручную отделку» [7, с. 26]. С.И. Руденко в своем труде приводит описание способа катания войлока с помощью лошади, который был известен степным кочевникам-скотоводам. Так, сбитую шерсть, разложенную на камышовой циновке, накручивали на вал. Вал сцепляли к лошади и катали его по степи до получения хорошо свалянной шерсти. Этот способ применялся до начала XX в. [4, с. 128].

Войлоки маленьких размеров катали вручную. Данный способ получения войлока пользовался популярностью и сохранился до наших дней. В 2010 году под моим руководством студентами IV курса БГПУ им. М. Акмуллы, Хисматуллиной Алиной и Хисматуллиной Алитой была проведена работа по выявлению и описанию данного способа изготовления войлока в своей родной д. Яратово Баймакского района. Они провели опрос среди 39 женщин в возрасте от 50 до 90 лет для определения мастериц этого ремесла. Согласно полученным ответам, женщины, рожденные в 30–40-е годы прошлого столетия, не только знали технологию изготовления, но и сами принимали участие в валянии войлока. Большинство информантов, родившихся в 1950-е годы не владели знаниями и навыками войлоковаляния.

Информант из той же деревни, Мурзакаева София, не только рассказала, но и показала весьма распространенный способ получения войлока. Так, в летнем домике, который чаще служит у башкир помещением для выполнения женских хозяйственных работ, на столе на хопчатобумажной ткани в несколько слоев разложили прочесанную овечью шерсть осенней стрижки толщиной 3–4 см. На ровно расстеленное шерстяное полотно разместили заранее подготовленные орнаментальные узоры из войлока черного цвета. Тут же в печи разогревали воду для обрызгивания шерсти. Сафия инәй (*инәй* называют женщину старше матери) давала указания, показывала что и как нужно делать. Сначала сбрызгав водой через березовый веник, край полотна аккуратно накручивали на длинную палку. Затем, постепенно поливая горячей водой, закатывали разложенную шерсть в рулон, который катали до тех пор, пока волокна шерсти полностью не свалялись. Время от времени полотно разворачивали и проверяли качество уваливания шерсти. В работе участвовало 4 человека [ПМ, 2010]. Валяние шерсти, напоминающее *ҡамыр баҫыу* ‘разминание, раскатывание теста’, называется у башкир *кейеҙ баҫыу* ‘валяние войлока’. Также отметим, что для улучшения сцепления шерсти башкирки использовали горячую воду, мыльный раствор, а казахские мастерицы в «в процессе валяния войлок поливали горячей водой (горячей сывороткой), добиваясь усадки» [10, с. 193].

Аналогичный способ сваливания шерсти описан И.Г. Георги: «Разложив толщиною в большой палец перещипанную шерсть на простыне или рогоже, вспрыскивают горячею водою, потом катают вместе с рогожею или простынею и опять вспрыскивают, катают и топчут из всей силы до тех пор, пока шерсть очень крепко сляжется» [1, с. 102]. В описанном фрагменте описывается, что для облегчения весьма трудоемкого процесса, войлок уплотняли ногами.

Применение войлочных изделий в повседневной жизни

Полученные войлочные изделия широко применялись в быту, хозяйственной деятельности. Войлок был основным материалом для наружного покрытия, утепления юрт. В башкирской загадке об этом говорится следующее:

«Десять крыльев распахнула,
Белый чекмень накинула,
Голову в небо устремила,
Сама синим зипуном накрылась,
Из синей травы стог поставила,
Верхушку открытой оставила» [11, с. 370].

П.И. Небольсином подмечено, что кибитка полностью покрывается длинными войлочными полостями, причем у богатых – чисто белыми, а у простых людей – серыми [2, с. 249]. Исходя из этого, можно сказать, что цвет и качество войлока транслировали информацию о социальном и имущественном состоянии владельца жилища, белый войлок символизировал знатность хозяина. Подобная оценка белого войлочного жилища бытовала и у других народов. Например, исследователи отмечают, что «семьи калмыцкой аристократии, буддийские иерар-

хи и состоятельные простолюдины имели возможность покрывать свою кибитку прочными белыми кошмами; семьи среднего достатка – серыми или черными» [12, с. 414–415].

Войлочными коврами украшали интерьер: застилали пол, завешивали стены, обозначали почетное место и т. п. Известно, что в кочевом, полукочевом мире не было мебели, ее заменяли различные кошмы и коврики. А. Янбухтина считает, что «изделия из войлока, сукна, декоративно разработанные в различных техниках: аппликация в сочетании с вышивкой в чепраках, в национальной обуви, вкатывание узоров в белый или черный войлок в кошмах, в подстилочных ковриках (сергетыш), – все они вместе в пространстве войлочного жилища и в единстве с ним составляют характерный художественный образ дома, в котором традиционно обитают степняки-кочевники» [8, с. 33]. Согласно полевым материалам 2024 г., войлочные изделия занимают особое место в составе приданого невесты. Информанты отмечают, что до наших дней продолжают делать красиво оформленную накидку на лошадь – сергетыш, которую показательно заправляют вместе со всеми остальными постельными принадлежностями молодой в доме супруга [ПМА, 2024]. Нужно отметить, что мастерица еще до начала работы определяла для себя назначение войлока в оформлении жилища, наделяла его определенными функциями. В.М. Черемшанский писал: «Нары эти покрываются кошмами, узорчатыми войлоками или коврами; в переднем углу на них кладутся перины, подушки…» [3, с. 151–152].

В афоризме: «Кто палас разостлал, тот сам на уголке присядет» заключена культура приема гостя и поведения хозяина [11, с. 121]. Известно, что дорогие кошмы и паласы расстилали на почетном месте, чтобы показать достаток и благополучие семьи, а в знак уважения туда усаживали высоких гостей, старших по возрасту. У башкир сохранились различные названия войлочных изделий, связанные с их оформлением и практическим применением: *аласа кейеҙ* ‘узорная кошма’, *ҡалын кейеҙ* ‘толстая кошма’, *тышлы кейеҙ* ‘зачехленная кошма’, *түр кейеҙе* ‘узкая подстилка из войлока, которая расстилалась у трапезного места в почетной части жилища’, *ишек кейеҙе* ‘войлочная подвесная дверь юрты, войлок для обивки двери’ и т. п. Изделия, выполняющие определенную практическую функцию, должны были создавать атмосферу уюта и комфорта в жилище.

Войлок использовался в боевом снаряжении воина, убранстве коня. При изготовлении деталей конского снаряжения войлоком обшивали внутреннюю сторону хомута *ҡамыт кейеҙе* ‘войлок для хомута’, делали потники. Исследователи отмечают, что наиболее древним способом орнаментации потника была аппликация по войлоку – наложение узоров, вырезанных из тканей, непосредственно на кошму. Узор делался крупным и с четкими очертаниями для обозрения издали. Особое внимание обращалось на орнаментацию краев и уголков потника, выступающих из-под седла [6, с. 63]. Фольклористами также зафиксировано то, что на сабантуе на штаны наездника, участника скачек, нашивали мягкий войлок, чтобы ему было удобно сидеть на неоседланной лошади [13, с. 239].

Символическое значение войлочных изделий

В традиционной культуре повседневные предметы часто наделялись символическим значением. Войлок не стал исключением. Вещи из него наряду с утилитарными функциями служили символами, передавали информацию о владельце, его социальном положении, благосостоянии и т. п. Белый войлок, символизирующий чистые намерения, часто применялся в обрядах жизненного цикла и наиболее значимых для общества мероприятиях. Например, Р.М. Юсуповым описан обряд «хан күтәреү», при котором три раза поднимали новоизбранного хана на белом войлочном полотне: «После этого кошму, на которой поднимали хана, его верхнюю одежду (елән) разрезали или разрывали на мелкие лоскутки и уносили с собой в память об участии в важнейшем для общества событии» [14, с. 177]. По сведениям С.И. Вайнштейна, похожий ритуал бытовал у древних тюрок тугю [15, с. 172].

С помощью войлока белого цвета выказывали уважение к почетным, особым гостям. Например, Ч.Ч. Валихановым зафиксировано использование этого изделия у казахов в почитании умерших. Для духа предка в течение 4 или 40 ночей родственники усопшего справа от порога расстилали белую кошму [16, с. 113]. В повседневной жизни войлочные ковры выполняли аналогичную функцию, их стелили для почетных гостей. Например, С.Н. Шитова отмечает: «К разряду свадебных войлоков относился комплект узких постилок (түр юрған), состоявший из длинного и двух коротких тюфячков с узороной покрышкой. Они расстилались у трапезного места в почетной части жилища» [7, с. 33]. Традиции изготовления и использования *түр юрған, буй юрған, аркыры юрған* ’комплекты узких постилок‘ сохранились до наших дней, но сейчас вместо войлока применяют искусственные волокна.

Положительные коннотации войлока нашли отражение в семейно-бытовых обрядах. Так, новорожденного укладывали на белое войлочное полотно, а также замечено, что при затянувшихся родах «роженицу заворачивали в белый войлок и катали по полу, а мужа просили трижды перешагнуть через роженицу» [9, с. 281].

В свадебной обрядности часто применяется белый войлок. Например, встречая невестку на стороне жениха, в ее первый приезд, перед ней растилали войлок. По фольклорным данным, свекровь подводит к невесте названную скотину, а посаженная мать раскладывает перед ней войлок с подушкой [9, с. 389]. Таким образом, первый приезд и первые шаги невесты в доме родителей супруга закреплялись обрядами с использованием войлочного полотна. и благопожеланиями «Ҡотло булһын!». Частое упоминание в благопожеланиях выражения «Ҡотло булһын!» («Пусть будет удачливой, счастливой») связано с верой в бытование «кот» (жизненой силы, удачи, счастья, благополучия, уюта) [17, с. 123], а в контексте свадебной обрядности – с зарождением новой жизни.

В записях фольклористов, сделанных в Курганской области, также упоминается палас: «Килен йөктән төшөүгә ҡәйнәһе уның аяғы аҫтына мендәр ташлап ебәрә. Балаҫ түшәй...» [18, с. 175]. Значение применения войлока в ритуале встречи невестки восходит к контагиозной магии. В следующем примере в благопожелании свекрови эта особеноость ярко прослеживается: «Аяҡтарың йомшаҡ булһын, күңелдәрең киң булһын...» (“Пусть у тебя будут мягкие ноги и добрый, приветливый нрав”) [19, с. 51].

Широкое применение войлочных изделий в свадебной обрядности запечатлено в разных жанрах фольклора. Так, в эпосе «Идукай и Мурадым» в обращении Тук-батыра к матери есть такие строки:

«Свадьбу изображала, в куклы играя,
Тешилась, войлок расстилая» [20, с. 175].

Важно отметить, что овечья шерсть обрела символическое значение благодаря культу животных, согласно которому образ овцы (барана) связан с идеей плодородия , богатства, благополучия.

Таким образом, предметный мир в фольклоре играет важную роль, так как он помогает понять культуру, традиции и мировоззрение народа, отражает его представления о мире и месте человека в нем. В разных жанрах башкирского фольклора зафиксирована ценная информация о значении войлока в повседневной жизни и обрядовой культуре башкирского народа. Если качественные характеристики войлочных полотен нашли отражение во многих жанрах устного народного творчества, то знаково-символическое значение войлока чаще прослеживается в обрядовом фольклоре.

Башкирам были известны несколько способов изготовления войлока, до наших дней сохранился ручной способ сваливания шерсти. Полученные войлочные полотна шли на изготовление различных предметов быта, одежды. Широкое применение войлока в традиционной культуре объясняется его качественными свойствами: он хорошо сохраняет тепло, отталкивает воду, обеспечивает звукоизоляцию. Целебные свойства войлока применялись и в народной медицине башкир. Согласно представлениям башкир, войлок также оберегал от злых духов. Обилие войлочных изделий в жилище башкир отражает древнюю традицию, восходящую к принципам организации интерьера кочевников.

Символические характеристики войлока обеспечили его использование в семейных и общественных обрядах. Он ассоциировался с благополучием, достатком, обеспечивал связь с предками и культурой своего народа. В последние годы в республике наблюдается возрождение валяния войлока. Однако следует отметить, что в наше время происходит постепенная утрата символического значения войлока в семейно-бытовых обрядах. Хочется верить, что изделия из войлока продолжат существовать, ведь его полезные свойства и художественно-эстетический потенциал безграничны, а символическое значение войлока отражает нашу этническую историю, культуру и истоки.

Сокращения

ПМ – полевые материалы

ПМА – полевые материалы автора

БГПУ им. М. Акмуллы – ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Библиографический список

1. Георги И.Г. Башкирцы. Описание всех обитающих в Российском государстве народов и их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, вероисповеданий и прочих достопамятностей. *О народах татарского племени и других не решенного еще происхождения Северных Сибирских*. Санкт-Петербург: Императорская Академия наук, 1799; Ч. 2: 93–108.
2. Небольсин П.И. *Рассказы проезжего*. Санкт-Петербург: Типография штаба военно-учебных заведений, 1854.
3. Черемшанский В.М. *Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленном отношениях*. Уфа: Типография Оренбургского губернского правления, 1859.
4. Руденко С.И. *Башкиры: Историко-этнографические очерки*. Уфа: Китап, 2006.
5. *Народное искусство башкир. Альбом.* Составители С.А. Авижанская, Н.В. Бикбулатов, Р.Г. Кузеев. Ленинград: Советский художник, 1968.
6. Кузеев Р.Г., Бикбулатов Н.В., Шитова С.Н. *Декоративное творчество башкирского народа*. Уфа: БФАН СССР, 1979.
7. Шитова С.Н. *Народное искусство: войлоки, ковры и ткани у южных башкир (Этнографические очерки)*. Уфа: Китап, 2006.
8. Янбухтина А.Г. *Декоративное искусство Башкортостана. XX век: От тамги до авангарда*. Уфа: Китап, 2006.
9. Башкирское народное творчество. *Обрядовый фольклор*. Составители, вступительная статья, комментарии, глоссарий Р.А. Султангареевой, А.М. Сулейманова. Уфа: Китап, 2010; Т. 12.

10. Октябрьская И.В., Сураганова З.К., Сураганов С.К. Традиционные узорные войлоки казахов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; № 4: 190–199.
11. Башкирское народное творчество. *Пословицы, поговорки. Приметы. Загадки*. Составитель, автор вступительной статьи и комментариев Ф.А. Надршина. Уфа: Башкирское издательство «Китап», 1993; Т. 7.
12. Бадмаев Е.Н., Батыров В.В. Трансформация жилища калмыков в условиях их перевода на оседлость в имперский и советский периоды. *Научный диалог*. 2023; № 12 (5): 409–426.
13. Башкирское народное творчество. *Обрядовый фольклор*. Составители, авторы вступительной статьи А.М. Сулейманов, Р.А. Султангареева. Уфа: Китап, 1995; Т. 1.
14. *Башкиры: Этническая история и традиционная культура*. Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 2002.
15. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы: историко-этнографические очерки*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
16. Валиханов Ч.Ч. Тенгри (бог). *Собрание сочинений:* в 5 т. Алма-Ата: АН КазССР, 1961; Т. 1: 112–120.
17. Баязитова Р.Р. Категория «кот» / «gut» – основа традиционного этикета башкир. *Вестник Томского государственного университета. История*. 2017; № 46: 123–128.
18. *Фольклор курганских (ялан-катайских) башкир: материалы комплексной экспедиции*. Подбор материала, составители А.М. Сулейманова и Н.А. Хуббитдинова. Уфа: Издательство БГПУ, 2008.
19. Хайдаров Х.Х. *Семейные обряды*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1991.
20. Башкирское народное твореество. *Исторический эпос*. Уфа: Башкирское издательство «Китап». 1999; Т. 10.

References

1. Georgi I.G. Bashkircy. Opisanie vseh obitayuschih v Rossijskom gosudarstve narodov i ih zhitejskih obryadov, obyknovenij, odezhd, zhilisch, veroispovedanij i prochih dostopamyatnostej. *O narodah tatarskogo plemeni i drugih ne reshennogo esche proishozhdeniya Severnyh Sibirskih*. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya Akademiya nauk, 1799; Ch. 2: 93-108.
2. Nebol'sin P.I. *Rasskazy proezzhego*. Sankt-Peterburg: Tipografiya shtaba voenno-uchebnyh zavedenij, 1854.
3. Cheremshanskij V.M. *Opisanie Orenburgskoj gubernii v hozyajstvenno-statisticheskom, `etnograficheskom i promyshlennom otnosheniyah*. Ufa: Tipografiya Orenburgskogo gubernskogo pravleniya, 1859.
4. Rudenko S.I. *Bashkiry: Istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Ufa: Kitap, 2006.
5. *Narodnoe iskusstvo bashkir. Al'bom.* Sostaviteli S.A. Avizhanskaya, N.V. Bikbulatov, R.G. Kuzeev. Leningrad: Sovetskij hudozhnik, 1968.
6. Kuzeev R.G., Bikbulatov N.V., Shitova S.N. *Dekorativnoe tvorchestvo bashkirskogo naroda*. Ufa: BFAN SSSR, 1979.
7. Shitova S.N. *Narodnoe iskusstvo: vojloki, kovry i tkani u yuzhnyh bashkir (`Etnograficheskie ocherki)*. Ufa: Kitap, 2006.
8. Yanbuhtina A.G. *Dekorativnoe iskusstvo Bashkortostana. HH vek: Ot tamgi do avangarda*. Ufa: Kitap, 2006.
9. Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. *Obryadovyj fol'klor.* Sostaviteli, vstupitel'naya stat'ya, kommentarii, glossarij R.A. Sultangareevoj, A.M. Sulejmanova. Ufa: Kitap, 2010; T. 12.
10. Oktyabr'skaya I.V., Suraganova Z.K., Suraganov S.K. Tradicionnye uzornye vojloki kazahov. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 4: 190-199.
11. Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. *Poslovicy, pogovorki. Primety. Zagadki*. Sostavitel', avtor vstupitel'noj stat'i i kommentariev F.A. Nadrshina. Ufa: Bashkirskoe izdatel'stvo «Kitap», 1993; T. 7.
12. Badmaev E.N., Batyrov V.V. Transformaciya zhilischa kalmykov v usloviyah ih perevoda na osedlost' v imperskij i sovetskij periody. *Nauchnyj dialog*. 2023; № 12 (5): 409-426.
13. Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. *Obryadovyj fol'klor*. Sostaviteli, avtory vstupitel'noj stat'i A.M. Sulejmanov, R.A. Sultangareeva. Ufa: Kitap, 1995; T. 1.
14. *Bashkiry: `Etnicheskaya istoriya i tradicionnaya kul'tura*. Ufa: Nauchnoe izdatel'stvo «Bashkirskaya `enciklopediya», 2002.
15. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy: istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
16. Valihanov Ch.Ch. Tengri (bog). *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Alma-Ata: AN KazSSR, 1961; T. 1: 112-120.
17. Bayazitova R.R. Kategoriya «kot» / «gut» – osnova tradicionnogo `etiketa bashkir. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya*. 2017; № 46: 123-128.
18. *Fol'klor kurganskih (yalan-katajskih) bashkir: materialy kompleksnoj `ekspedicii*. Podbor materiala, sostaviteli A.M. Sulejmanova i N.A. Hubbitdinova. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2008.
19. Hajdarov H.H. *Semejnye obryady*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
20. Bashkirskoe narodnoe tvorestvo. *Istoricheskij `epos*. Ufa: Bashkirskoe izdatel'stvo «Kitap». 1999; T. 10.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 81.271 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-481-484

Blokhina T.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: tk-10421@mail.ru*
Pogrebnyak Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages and International Relations of Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*
Zhigalova M.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communications, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*

THE ROLE OF EMOTIVITY IN CREATING THE IMAGE OF A TEACHER AND MENTOR IN RUSSIAN LINGUOCULTURE (BASED ON INTERNET RESOURCES). The article examines the role of emotive means of language in creating the image of a teacher and mentor based on materials of the official website dedicated to the Year of Teacher and Mentor in the context of the formation of a socially significant image in the modern society. In addition, emotivity is considered from the point of view of its verbalization in written texts, graphics and photographic images, as well as from the point of view of the critical attitude of recipients and consumers of text messages. Based on the work of domestic and foreign linguists, the authors of the article define the categorical status of emotivity and correlates the concept of "emotivity" with the related category "expressiveness", explores features of their implementation in real space through the use of elements of virtual communication. The state website dedicated to the Year 2023 of Teacher and Mentor in Russia provides rich material for systematizing linguistic means to verbalize emotions, including the following language units of the lexical-semantic level and stylistic organization of the text: nominative emotives, associative emotives, expressive emotives.

Key words: **emotivity, expressiveness, verbalization of emotions, image, emotive vocabulary, nominative emotives, associative emotives, expressive emotives**

Т.Р. Блохина*, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: tk-10421@mail.ru*
Ю.В. Погребняк*, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru*
М.Р. Жигалова*, канд. филол. наук, доц., Автономная негосударственная организация высшего образования АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*

РОЛЬ ЭМОТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ)

В статье рассматриваются роль эмотивных средств языка при создании имиджа педагога и наставника на основе статей официального сайта, посвященного году педагога и наставника, в контексте формирования социально значимого имиджа в современном обществе. Кроме этого, эмотивность рассматривается с точки зрения ее вербализации в письменных текстах, графике и фотообразах, видеороликах, а также с точки зрения критического отношения получателей и потребителей текстовых сообщений. Основываясь на работах отечественных и зарубежных лингвистов, авторы статьи определяют категориальный статус эмотивности и соотносят понятие «эмотивность» со смежной категорией «экспрессивность», исследуют особенности их реализации в реальном пространстве посредством использования элементов виртуальной коммуникации. Государственный сайт, посвященный Году педагога и наставника в России (2023), предоставляет богатый для исследования материал для систематизации языковых средств, направленных на вербализацию эмоций, включая следующие языковые единицы лексико-семантического уровня и стилистической организации текста: эмотивы-номинативы, эмотивы-ассоциативы, эмотивы-экспрессивы.

Ключевые слова: **эмотивность; экспрессивность; вербализация эмоций; имидж, эмотивная лексика, эмотивы-номинативы, эмотивы-ассоциативы, эмотивы-экспрессивы**

Актуальность статьи обусловлена активным изучением вербальных и невербальных способов формирования имиджа в интернет-дискурсе и недостаточной изученностью лексических средств выражения категории эмотивности в виртуальной коммуникации. Соответственно, данная статья посвящена изучению не только лексических, но и прагматических средств выражения категории эмотивности. В качестве материала исследования анализируется 180 статей, включающих в себя текст, фото и графические элементы, видеоролики, размещенные на официальном сайте Года педагога и наставника (2023), а также вербальные и невербальные средства самого интернет-ресурса [1], созданного по государственному заказу с целью повышения роли и статуса преподавателей и учителей в российском обществе, что является важным этапом в изменении репрезентации и общественного восприятия педагогического имиджа. Анализируются и классифицируются функции и лексические средства репрезентации эмотивности, частотность их употребления.

Цель статьи заключается в выявлении основных прагматических и лексических средств выражения эмотивности при формировании имиджа педагога и наставника в коллективном и индивидуальном сознании.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: обозначить понятия эмотивности и экспрессивности и определить их основные общие характеристики и различия; выделить ключевые языковые средства репрезентации эмотивности на основе вербальных и невербальных элементов, используемых на сайте, посвященном Году педагога и наставника в России; выявить частотность использования и количество лексических средств в рассмотренном материале; определить успешность применения обнаруженных стратегий и средств в формировании позитивного имиджа педагога и наставника в современной русской лингвокультуре.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: сплошной выборки, контекстуального анализа, сопоставительный и количественный методы, ассоциативного эксперимента, проведенного среди 100 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет и включающего в себя вопросы прагматического и лингвистического характера.

Научная новизна статьи заключается в том, что изучение лексических и прагматических средств проводится на основе анализа русских официальных интернет-ресурсов, определяется частотность их использования в рамках одного сайта, собравшего материал различных источников и мнений, образовав специфичную базу данных, направленную на продвижение позитивного имиджа в социуме, поэтому проверяется гипотеза об использовании только позитивных средств репрезентации лингвокультурного типажа педагога.

Теоретическая значимость заключается в определении важной составляющей цифрового имиджа с использованием различных форм и средств эмотивности в процессе комплексного конструирования одного из наиболее социально значимых образов – педагога и наставника – в сознании реципиента и потребителя, которым является носитель современной русской лингвокультуры, понимания двустороннего процесса, основанного на позитивном отзыве, вербального выражения мнения или активного действия, что является необходимостью для успешного продвижения имиджа в обществе как способа повышения авторитетности и узнаваемости в различных социальных кругах.

Практическая значимость прослеживается в умении определять и использовать различные лексические средства эмотивности (эмотивы-номинанты, эмотивы-ассоциативы, номинативы-экспрессивы, а также фразеологические элементы разного порядка и интенсификаторы) при выявлении сущности имиджа и передаче цифрового имиджа как особой формы самопрезентации/презентации и самоактуализации/актуализации в электронном пространстве.

В своей работе мы, прежде всего, обратились к нескольким основным понятиям и терминам, связанным с целью нашего исследования: эмотивность и экспрессивность, средства формирования имиджа и интернет-коммуникация. В лингвистике существует достаточное количество работ, с которыми мы согласны, базирующихся на основе теории Ш. Балли, определяющего важную роль эмоциональной окраски фактов, из которых складывается экспрессивная система языка, утверждая необходимость изучении языка как средства воздействия, т. е., рассматривая назначение эмоциональной нагрузки коммуникации, воздействовать на реципиента и вызывать определенный эмоциональный отклик, который может проявляться в когнитивном восприятии, вербальном выражении эмоций или конкретных действиях [2]. К концу XX века в отечественной лингвистике сформировались основные подходы к изучению явления экспрессивности и эмотивности: семасиологический (представителями которого выступают А.А. Уфимцева, В.Г. Гак, В.Н. Телия, В.И. Шаховский) и лингвостилистический (в работах Г.В. Степанова, К.А. Долинина, Т.Г. Винокура, Ю.Н. Караулова, И Р. Гальперина).

Первый подход предполагает изучение слов, словосочетаний и синтаксических конструкций в языке как системе в качестве единиц, способных выражать экспрессивность, здесь речь идет о функциональной категории, реализующейся в коммуникативном акте и способствующей усилить выразительные возможности дискурса.

В этой связи нам наиболее близко понимание экспрессивности и эмотивности В.И. Шаховским того, что эмотивность текста формируется на всех уровнях языка и способствует созданию общей экспрессивности, что реализует воздействующую функцию [3]. Экспрессивность можно отнести к прагматическим категориям, она является целенаправленным воздействием, принимая во внимание интенсивность силы высказывания и выразительность языковых средств и образов.

Таким образом, экспрессивность – это категория, ориентированная на адресата, то есть имеющая прагматическое значение. В.И. Шаховский также определяет эмоциональность как одну из характеристик психической деятельности человека, означающую его «чувствительность к эмоциональным ситуациям и эмоциональные (чувственные) реакции на них» [3]. В рамках данной работы эмотивность трактуется как лингвистическая характеристика совокупности языковых средств, способных произвести эмоциональный эффект, т. е. вызвать у адресата определенные эмоции.

Согласно С. Квиллиам, «появление учителя в ореоле человека, создающего собственный имидж, позволяет говорить о появлении новой отрасли имиджелогии, в случае нашего исследования – педагогической имиджелогии» [4]. Здесь также принимаем и развиваем основное определение имиджа педагога, который транслирует образ, наполненный стереотипами, оценочными и ситуативными характеристиками, раскрывающимися в индивидуальном и коллективном сознании и коммуникативных паттернах педагогического сообщества и в массовой коммуникации.

Сравнительные исследования, проведенные в 2012 году А.К. Мынбаевой и А. Жаманкуловой [5], обозначили следующую структуру педагогического имиджа, которая четко характеризуется и подтверждается исследованным ими материалом:

1) ядром является Я-концепция; то есть некий «внутренний образ» включающий в себя аксиологические (ценностные) ориентиры, личностные качества, составляющие харизмы, профессионализма и педагогической компетентности [5];

2) внешний образ, включающий походку; костюм; прическу; пластику; макияж; а также вербальное (голос; настроение) и невербальное поведение (манера; жесты; мимика и т. д. [5].

Как утверждает Н.А. Морева, имидж-технологии формируются и реализуются на основе «интеллигентности, которая является собирательной характеристикой педагога и выражается в его духовности и благородной мотивации поступков. В слагаемые интеллигентности входят всесторонняя образованность, человеколюбие, разумность поведения. База интеллигентности – гуманитарная культура личности» [6]. Имидж педагога, согласно С.Д. Якушевой, – «это интегративное качество личности, синтез интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культуры» [7]. Материал исследования подтверждает, что все эти характеристики присутствуют в качестве базовых составляющих с позитивной оценкой, успешно реализуя прагматическую функцию создания имиджа, который усиливается эмотивными компонентами.

Ассоциативный эксперимент, включавший в себя четыре вопроса, проводился среди 100 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет с целью:

1. Распределить доминирующие эмотивные характеристики и темы, способствующие формированию позитивного имиджа педагога по степени наиболее эффективных – вопрос 1.

2. Определить эмоции и лингвистические средства репрезентации эмоций – вопрос 2.

3. Определить успешность формирования позитивного имиджа педагога и воздействия на получателя информации, мотивируя к активным действиям (прагматический аспект) – вопросы 3, 4.

Ниже продемонстрированы вопросы, несколько примеров и количественное соотношение результатов ответов.

Таблица 1

Результаты ассоциативного эксперимента

Вопрос	***Пример***
1. Какие статьи, фотографии или символы вызвали наиболее позитивный эмоциональный отклик в плане формирование имиджа педагога и наставника?	Логотипы (пеликан, жемчужина в ракушке), фотография и видеоролик космонавтов, выражающих благодарность учителям, статьи, посвященные движению Первых и конкурсам среди молодежи
2. Какие эмоции по отношению к педагогу вызывает материал сайта? Опишите их.	Любовь, доверие, радость, благодарность, восхищение, гордость и т. д.
3. Кроме эмоций, вызвала ли информация дополнительную реакцию? Если да, то какую?	Желание поучаствовать в акции «Спасибо педагогу», творческом конкурсе, поделиться информацией с коллегами и учащимися, записать собственный ролик и выложить на сайте
4. После знакомства с сайтом как могли бы описать образ современного педагога?	«интеллигентный, образованный, сильный, творческий и заботливый человек, отдающий всю душу и сердце детям», «стремящийся помочь вырастить достойное поколение», «думающий о будущем», «уважаемый и заслуживающий достойного и почтительного отношения» и т. д.

Результаты опроса наглядно демонстрируют успешность достижения цели создания позитивного имиджа посредством интернет-коммуникации.

Лексические средства выражения категории эмотивности на сайте представляют собой достаточно большое количество языковых единиц лексико-семантического уровня, а также сложную систему стилистической организации языковых единиц. В качестве основного средства выражения эмотивности на лексическом уровне выступает эмотивно-маркированная лексика. В своем исследовании применяем классификацию таких исследователей, как Л.Г. Бабенко [8], М.Я. Блоха и Н.А. Резниковой [9], согласно которым эмотивная лексика делится на следующие три группы:

1. Эмотивы-номинативы – это лексика эмоций, включающая слова, имеющие в своей структуре эмоциональный компонент. Эмотивы-номинативы представлены на сайте именем существительным (24%), именем прилагательным (28%) и глаголом (48%).

Приведем несколько примеров. Эмотивы-номинативы представлены следующими лексическими единицами: существительные: интерес, любовь, забота, благодарность, гордость, эмотивы-номинативы, выраженные именем прилагательным, глаголы: радовать, любить, благодарить, переживать, верить, гордиться, заинтересовать, повышать интерес, ценить, прилагательные: эмоциональное благополучие, заботливые руки, теплое душевное отношение к любимой Родине,

В табл. 2 представлена частотность использования эмотива-номинатива в 180 статьях (текст, фотографии, графика, символы):

Таблица 2

Эмотивы-номинативы

Эмотив-номинант	***Количество употреблений***	***%***
существительное	31	17,2%
прилагательное	25	14%
глагол	76	42,2%

2. Эмотивы-ассоциативы – это эмотивная лексика, предметно-логическое значение которой не указывает на эмоции и чувства, эмотивный компонент значения можно определить только на основе ассоциаций, описаний или синонимов. Здесь также необходимо обращать внимание на ассоциативное поле, и что в него входит. Для интерпретации эмотива-ассоциатива часто можно использовать ассоциативные словари.

В нашем практическом материале эмотивы-ассоциативы составляют 9 основных вербальных и невербальных единиц: День России («символ единения, общей ответственности за настоящее и будущее страны»), серебряная медаль, пеликан, Ушинский (символ отечественной педагогики). В качестве логотипов и фотографических изображений присутствуют пеликан, птица в очках и с учебником в руках, жемчужина в ракушке, сердце из детских рук вокруг учителя, маленькие сердечки ладонями.

В качестве примера рассмотрим логотип «Пеликан», который является символом «наставничества, педагогики и воспитания» [10]. Изображение присутствует как на самом сайте, так и в дополнительной символике сувенирной продукции, созданной специально в рамках проекта Года педагога и наставника (2023).

Пеликан широко используется с екатерининских времен: на пуговицах гимназистов, на фасадах зданий, барельефах. Пеликан был изображен на гербе Московского воспитательного дома, который в 1763 году открыла Екатерина II. В заведении обездоленным детям давали кров и образование. В сознании русского народа птица символизирует наставничество, воспитание и родительскую любовь. Более того, пеликан «олицетворяет связь времен, преемственность и глубочайшие традиции отечественной педагогики – настоящего сокровища страны» [10].

В табл. 3 представлена частотность использования эмотива-ассоциатива на сайте:

Таблица 3

Эмотивы-ассоциативы

Эмотив-ассоциатив	***Количество употреблений***	***%***
Вербальный компонент	21	11,7%
Невербальный компонент	26	14,1%

Эмотивы-экспрессивы – это эмотивная лексика, особенностью которой является двунаправленность процесса номинации: вовнутрь (самовыражение говорящего) и в окружающий мир (его эмоциональная оценка). В нашем исследовании эмотивы-экспрессивы составляют 112 лексических единиц (66%):

– существительные: уважение, забота, главный герой, 1-й учитель, гигант,

– прилагательные: творческие, способные, активные, трепетное отношение, искренние и яркие воспоминания, торжественная церемония, космическое спасибо, неиссякаемая творческая энергия, трогательный видеоролик, непобедимый («Благодаря вам страна будем непобедимой и сильной»), блестящие победы,

– глаголы: привлечь внимание, подарить положительные эмоции, зарядить («зарядить наших дорогих учителей на новые свершения»).

Эмотивный фон высказывания создается при помощи превосходной степени прилагательного, например, «должен не только сохранить, но и приумножить лучшие традиции». Использование интенсификаторов, выраженных наречиями, в сочетании с качественными прилагательными способствует гиперболизации эмоционального высказывания. Такими интенсификаторами могут являться «более, лучшие, одна из самых результативных систем, открыта для самого широкого сотрудничества, объединяет сотни тысяч талантливых и целеустремленных людей» и другие. Частотность использования эмотива-экспрессива составляет 32%.

Добавочным средством создания эмотивного фона высказывания при формировании позитивного имиджа педагога на основе рассмотренного материала можно считать фразеологизмы: фразеологические сращения (идиомы), фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения. Практический материал явно свидетельствует о том, что в медиадискурсе интернет-коммуникации для формирования позитивного имиджа педагога и наставника достаточно часто используются фразеологизмы и составляют 75 единиц, присутствуют в 37% материала. Приведем несколько примеров:

– «Народный учитель»,
– «Трудовое воспитание»,
– «Навигатор детства»,
– «Поблагодарить от всей души»,
– «За каждым успешным человеком стоит педагог, который переживал и верил»,
– «Космическое спасибо, открытые души, добрые и горячие сердца»,
– «Особый учитель – для особого ребенка»,
– «Первый день Первых»,
– «Педагог вне времени»,
– «Душевная щедрость»,
– «Просветительское озеленение» и т. д.

Частотность использования фразеологизмов явно свидетельствует об удачном средстве создания эмотивного фона. Их основная задача – передача эмоционального отношения с помощью комплекса эмоций и чувств, вызванных личным опытом и переживаниями, а также на основе апелляции к общечеловеческим или социальным ценностям, которые сами по себе включают конкретный список позитивных эмоциональных реакций к объекту или предмету речи. План содержания фразеологизмов формируется на основе предметно-логического и эмоционального аспектов: задача говорящего заключается в объективном определении признака и передаче спектра чувств с целью эмоционального воздействия на реципиента.

Анализ практического материала показал, что почти в половине случаев фразеологизм используется в заголовке или вводной части текста, а именно – в 52% всех примеров. При исследовании элементов языковой репрезентации эмотивности и экспрессивности, как вербальной, так и невербальной на официальном сайте, посвященном Году педагога и наставника, можно увидеть, что весь материал делится на две группы:

1. Фактический, который основывается только на фактах и объективных действиях без употребления эмотивных и экспрессивных элементов, например, статьи, посвященные открытиям форумам, конференциям, учебным пособиям, экзаменам, новым центрам, проведению мероприятий и т. д. Эмотивные элементы присутствует в количестве 0–1 единицы (57%).

В таких фактических текстах имидж педагога и наставника строится на основе следующих коммуникативных тактик:

– **тактики презентации** – представление коммуникативного типажа, например «педагога высшей школы», в привлекательном виде с целью достижения профессиональных или личных целей; субъект преподносится или изображается исключительно в положительном свете при помощи лексем с положительной коннотацией, позитивной оценкой, визуализации стандартных благоприятных элементов, например, улыбки, открытых жестов, ярких и светлых цветов;

– **тактики кооперации**, которая характеризуется апелляцией к идеям и ценностям адресата с целью использования его в собственных интересах, способствующей установлению баланса в отношениях коммуникатор – реципиент, максимальный эффект достигается за счет создания доверительной атмосферы;

– **тактики побуждения** – призыв к действию (участвовать в конкурсе «Лучший педагог», «Лучший научный труд» или присоединится к организации «Движение Первых»), к принятию определенной точки зрения (серебряная медаль – важный показатель поощрения высоких академических результатов и уникальности учащихся), убеждение реципиента поступить выгодным для коммуникатора образом (посадить деревья в рамках акции «Просветительное озеленение»); характерно использование местоимения «мы» для создания у адресата чувства сопричастности;

– **тактики обещания**, основанной на обещании исполнить волю реципиента после выполнения им определенных условий, которая часто может реализовываться при помощи использования глаголов совершенного вида в форме будущего времени.

2. Эмотивный, включающий в себя эмотивные или экспрессивные средства выражения, подробно рассмотренные выше, от 2 до 10 единиц (43%).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что для формирования позитивного имиджа педагога и наставника необходимо также использование коммуникативных средств и стратегий, основанных на логике, ценностях и авторитете. Общий спектр эмоций, вербализованных в русском языке и репрезентированных лексическими средствами, богат и создается при помощи употребления эмотивной лексики (эмотивы-номинативы, эмотивы-ассоциативы, эмотивы-экспрессивы) и фразеологических единиц. Успешность формирования позитивного имиджа педагога и наставника полностью подтверждается результатами ассоциативного эксперимента. На основе исследования любой преподаватель или наставник может проанализировать лексические и прагматические составляющие своего имиджа и имеет возможность сформировать свой профессиональный цифровой имидж, ориентируясь на общепринятые стереотипы успешного педагога для того, чтобы адекватно восприниматься обучающимися, коллегами и руководством. Кроме этого, любой участник образовательного сообщества может мотивировать участие в мероприятиях или самостоятельно реагировать на конкретные проекты. Таким образом, можно говорить, что цифровой педагогический имидж, в данном случае использующий реальные достижения конкретных и узнаваемых педагогов, превращается в собирательный образ в коллективном сознании и увеличивает позитивный эффект в несколько раз, расширяя сферу влияния и воздействия до границ использования интернет-пространства. Результаты исследования демонстрируют возможность самостоятельной педагогической рефлексии при использовании электронного ресурса, оценивания эффективности собственного труда и поиска способов дальнейшей самоактуализации и самосовершенствования.

Библиографический список

1. *Официальный сайт педагога и наставника*. Available at: https://xn--80aaaicaeh8au2adhj2bq.xn--p1ai/
2. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва, 2009.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
4. Квиллиам С. *Тайный язык жеста и взгляда*. Москва: Ниола – Пресс, 1998.
5. Мынбаева А.К., Жаманкулов А. Имидж учителя и преподавателя вуза: сравнительный аспект. *KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series*. 2012; № 2 (36): 63–75.
6. Морева Н.А. *Основы педагогического мастерства*. Москва: Просвещение, 2006.
7. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство «Сибирская ассоциация консультантов». 2011; Ч. I: 71–82.
8. Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система. Диссертация ... доктора филологических наук. Свердловск, 1990.
9. Блох М.Я., Резникова Н.А. Средства эмоционального воздействия политических выступлений. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006; № 9: 14–19.
10. *Брендбук* педагогнаставник.рф. Available at: https://xn--80aaaicaeh8au2adhj2bq.xn--p1ai/wp-content/uploads/2023/05/01_%E2%80%93_brendbuk_goda_pedagoga_i_nastavnika.pdf
11. Виноградов В.В. *Стилистика, теория поэтической речи, поэтика*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.

References

1. *Oficial'nyj sajt pedagoga i nastavnika*. Available at: https://xn--80aaaicaeh8au2adhj2bq.xn--p1ai/
2. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva, 2009.
3. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
4. Kvilliam S. *Tajnyj yazyk zhesta i vzglyada*. Moskva: Niola – Press, 1998.
5. Mynbaeva A.K., Zhamankulov A. Imidzh uchitelya i prepodavatelya vuza: sravnitel'nyj aspekt. *KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series*. 2012; № 2 (36): 63-75.
6. Moreva N.A. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
7. Yakusheva S.D. Pedagogicheskij imidzh sovremennogo prepodavatelya vysshej shkoly. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Sibirskaya associaciya konsul'tantov». 2011; Ch. I: 71-82.
8. Babenko L.G. Russkaya `emotivnaya leksika kak funkcional'naya sistema. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Sverdlovsk, 1990.
9. Bloh M.Ya., Reznikova N.A. Sredstva `emocional'nogo vozdejstviya politicheskih vystuplenij. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006; № 9: 14-19.
10. *Brendbuk* pedagognastavnik.rf. Available at: https://xn--80aaaicaeh8au2adhj2bq.xn--p1ai/wp-content/uploads/2023/05/01_%E2%80%93_brendbuk_goda_pedagoga_i_nastavnika.pdf
11. Vinogradov V.V. *Stilistika, teoriya po`eticheskoj rechi, po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963.

Статья поступила в редакцию 21.07.24

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-484-487

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

AT THE JUNCTION OF LITERARY ERAS. NEW REALISM IN MODERN GERMAN LITERATURE – ABOUT JULI ZEH'S AND SIMON URBAN'S NOVEL "BETWEEN WORLDS" ("ZWISCHEN WELTEN"). The heated discussion that unfolded at the turn of the century in both Russian and German literary criticism around the term "new realism" revealed some characteristic features of the new method, but at the same time left a number of unresolved issues. The works that critics attribute to this method mark a turn to a new problem and offer society the often "unpleasant" truth about the world. The term "new realism" appears in German philosophy and literary theory at the turn of the century in the works of G.P. Müller, J. Hermand. The main postulates of the philosophical theory of new realism are formulated in 2012 by philosopher Marcus Gabriel. At the turn of the century and in the first two decades of the new century, a number of works with common characteristics of "new realism" appeared in Russian and foreign literature. The "transitivity" of literary epochs is due to the crisis of public opinion. This mindset has become decisive in the works of the "new realists". The researcher considers the specifics of the new realism in German literature based on the material of the novel "Between Worlds" by the modern writer Juli Zeh, one of the most successful and widely read authors in Germany, whose works always have an acute social orientation. The new novel "Between Worlds", co-authored with Simon Urban and published in 2023, adjoins the earlier works "Unterleuten" and "About People" ("Über Menschen") and is a landmark for modern German fiction, because it reveals everything the main pain points of the current public life of the country.

Key words: **"new realism" as literary phenomenon of the turn of the century, term "new realism", "new realism" as rejection of ideology and aesthetics of postmodernism, socio-critical discourse, Juli Zeh's novel "Between Worlds", factuality and fictionality in novel, epistolary genre, gender language**

Н.Н. Новикова*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail n.n.novikova12@gmail.com*

НА СТЫКЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭПОХ. НОВЫЙ РЕАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ – О РОМАНЕ ЮЛИ ЦЕ И СИМОНА УРБАНА «МЕЖДУ МИРАМИ» («ZWISCHEN WELTEN»)

Бурная дискуссия, развернувшаяся на рубеже веков как в российской, так и в немецкой литературной критике вокруг термина «новый реализм», выявила некоторые характерные черты нового метода, но одновременно оставила ряд нерешенных вопросов. Произведения, которые критика относит к данному методу, знаменуют собой поворот к новой проблематике и предлагают обществу часто «неприятную» правду о мире. Термин «новый реализм» возникает в немецкой философии и литературной теории на рубеже веков в работах Г.-П. Мюллера, Й. Херманда. Основные постулаты философской теории нового реализма сформулированы в 2012 году философом Маркусом Габриэлем. На рубеже веков и в первые два десятилетия нового века в русской и зарубежной

литературе возникает ряд произведений, обладающий общими характеристиками «нового реализма». «Переходность» литературных эпох обусловлена кризисом общественного сознания. Это умонастроение стало определяющим в произведениях «новых реалистов». Мы рассматриваем специфику нового реализма в немецкой литературе на материале романа «Между мирами» современной писательницы Юли Це, одного из самых успешных и читаемых в Германии авторов, чьи произведения всегда имеют острую социальную направленность. Новый роман «Между мирами» («Zwischen Welten»), написанный в соавторстве с Симоном Урбаном и изданный в 2023 году, примыкает к более ранним произведениям «Унтерлёйтен» («Unterleuten») и «О людях» («Über Menschen») и является знаковым для современной беллетристики Германии, поскольку выявляет все основные болевые точки актуальной общественной жизни страны.

Ключевые слова: **«новый реализм» как литературное явление рубежа веков, термин «новый реализм», «новый реализм» как отказ от идеологии и эстетики постмодернизма, социально-критический дискурс, роман Юли Це «Между мирами», фактуальность и фикциональность в романе, эпистолярный жанр, гендерный язык**

Актуальность темы данного исследования: несмотря на большое количество работ, посвященных современной прозе Германии (в частности, Фролов Г.А., Чугунов Д.А., Кучумова Г.В. и другие) [1–7], в российском литературоведении недостаточно изучен феномен немецкого «нового реализма», представляющий, на наш взгляд, большой интерес с точки зрения его идеологической концепции и поэтики. Творчество Юли Це, заметного автора в актуальном литературном ландшафте, нечасто упоминается в исследовательских работах, в то время как она могла бы возглавить список авторов, живо откликающихся на кризисные явления в современном обществе. Важна не только идеологическая сторона ее творчества, но и несомненный писательский талант автора.

Цель нашей статьи заключается в исследовании особенностей феномена «нового реализма» в современной немецкой прозе на примере нового романа Юли Це «Между мирами».

Задачи, которые автор ставит перед собой, формулируются следующим образом:

– привести сущностную дефиницию термина «новый реализм»,

– выявить ключевые содержательные и поэтологические принципы нового литературного направления,

– показать связь постмодернизма и «нового реализма»,

– проанализировать соотношение фактуальности и фикциональности в романе,

– на основе текстологического анализа романа проанализировать содержательное и стилистическое своеобразие произведения, в частности особенности эпистолярного письма и гендерного языка.

В ходе исследования автор применял следующие методы:

– изучение литературоведческих работ, затрагивающих соответствующую проблематику;

– анализ художественных произведений отечественной и зарубежной литературы, относящихся к течению «нового реализма»;

– текстологический анализ романа Юли Це.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно дает подробное представление о малоизученном в российском литературоведении феномене «нового реализма» в современной немецкоязычной беллетристике, знакомит с новым романом одного из самых читаемых авторов в Германии.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование определяет возможности и пути дальнейшего изучения темы.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в преподавательской и научной деятельности.

Вокруг термина «новый реализм» и соответствующего явления было сломано немало копий. В ряде работ подвергались сомнению обе части термина: реализм ли это? Так ли он нов? Некоторые исследователи употребляют понятие «постпостмодернизм», «кибермодернизм», «метамодернизм» и другие. Сегодня термин уже можно считать в известной степени устоявшимся, хотя иногда говорят о «новых реализмах», имея в виду, что произведения, объединенные этим понятием, часто выявляют больше различий, нежели сходных черт. Реализм как художественный метод освоения реальности всегда занимал прочное место в немецкой литературе. Очевидно, что новый реализм продолжает различные жанровые модификации реалистического романа предшественников, в том числе психологического и социально-критического.

Мы рассматриваем новый реализм как самостоятельное художественное течение в рамках реалистического метода, предполагающее единую идейную концепцию и обладающее сходным для различных произведений набором изобразительных средств. *Остановимся на основных чертах данного течения.*

По словам российского критика А. Рудалева, эпитет «новый» часто вводит в заблуждение. Он свидетельствует не о принципиальной новизне литературы, не является характеристикой культурного и эстетического феномена, а говорит о новых реалиях, вызовах современности, с которыми приходится сталкиваться авторам» [2, 172]. Рудалев говорит о русской литературе, но его слова справедливы и для соответствующего феномена в зарубежной литературе. Германия переживает уникальный период в своем развитии, и «новые реалисты» откликаются на современную политизацию общества острой социальностью своих произведений. Романы Юли Це «Unterleuten» (2016), «Über Menschen» (2017) и «Zwischen Welten» (2023) целиком сосредоточены на немецкой проблематике, хотя каждая из затронутых тем значима для современных государств Евросоюза. Ироничный взгляд на общеевропейские хитросплетения демонстрирует лауреат Немецкой книжной премии за 2017 год австрийский писатель Роберт Менассе в романе «Столица». Роман-памфлет посвящен будням Европейского союза, где за яркой вывеской «прекрасного европейского сада» кипят нешуточные страсти: национальные интересы отдельных государств приносятся в жертву абстрактным идеям единства, пытаются выжить под гнетом брюссельских инициатив европейские предприниматели, в то время как евробюрократы заняты подковерной борьбой за должности, дополнительное финансирование и благоприятный медийный имидж. Художественный принцип изображения реальности и стилистические особенности романа позволяют причислить его к произведениям «нового реализма».

В центре дискуссий о новом реализме в немецкой литературной критике стоят два понятия «Wirklichkeitsverlust» (потеря реальности) и «Wirklichkeitshunger» (жажда реальности). Общим для всех критических исследований является понимание того, что новый реализм оформился как направление в философии и искусстве в качестве отрицания метода постмодернизма, его идеологии и поэтики. Авторы ищут реальность, замененную в постмодернизме литературной игрой, экспериментом с текстом. Один из исследователей, говоря о недостатках постмодернистского литературного метода, справедливо отмечает, что изображаемая в современной немецкой литературе реальность – «лишь бледная тень жизни», «сегодняшний писатель описывает жизнь так завуалировано и бесчувственно из-за своего изысканного интеллектуального отвращения к миру, что не хочется следовать за ними в созданный ими художественный мир, что правда становится жертвой данного метода» [3, с. 3] (Здесь и далее перевод мой – *Н. Н.*). Исследователи подвергали критике и устоявшиеся жанры «старого реализма», упрекая их в искусственности и тенденциозности.

Отказ от идеологической и эстетической концепции постмодернизма означает возвращение к реалистическому мировосприятию в конструировании художественной реальности и его переосмысление. В отличие от традиционного реализма «новый реалист» не создает мыслимую художественную реальность, а отображает реальный опыт, именно поэтому теоретически и практически важным становится для нового реализма вопрос о соотношении фактуальности и фикциональности в произведении.

«Новый реализм требует» сходства реальности и фикционального текста. Фактуальность находит свое выражение в повествовательных стратегиях, создающих иллюзию документальности. «Между мирами» – эпистолярный роман, состоящий из смс-сообщений и электронных писем с характерной для жанра диалогической стилистикой, где описания и оценки даются от лица каждого персонажа. Стиль изложения благодаря своей эпистолярности не предполагает эстетического преобразования материала, напротив, мы имеем дело с рассказанным фактом, то есть «эффектом реальности» или же «эффектом реализма», а миры автора – это два воплощенных в образах героев-рассказчиков мировоззрения, восприятия одной фактуальности.

Часто произведения «новых реалистов» приравнивают к документалистике, что не совсем верно: основа их произведений – документальная, фактуальная, но форма освоения – художественная, фикциональная. Для реализации своего авторского замысла авторы прибегают к фиктуализации документального материала. Сами образы героев вымышлены, но структура повествования позволяет представить их как реальный факт, чему способствует документальная основа всех коллизий в истории. Можно смело утверждать, что «новые реалисты» вернули повествование в литературу.

Электронную переписку ведут журналист Штефан и его подруга студенческих лет Тереза, сегодня владеющая фермерским хозяйством на востоке Германии. Герои делятся своими заботами и размышлениями, и их переписка иллюстрирует существование неслиянных миров в современной реальности страны. Кажется, что дружеская переписка топ-журналиста модного издания и крестьянки, погруженной в каждодневную борьбу за существование, – это сюжет для дешевого сериала, но этот контраст – точно выверенный сюжетный ход. Автор показывает пропасть, разделяющую разные способы существования, умонастроения и идеалы, либерализм и консерватизм, настоящее и прошлое. Штефан и Тереза – это дихотомия, где «деревня» – естественный мир, а «город» – искусственный мир. В социальной проблематике романа автор сталкивает традицию городского романа с деревенской прозой.

В романе автор освещает широчайший круг кризисных явлений современности, актуальных для современной Германии вопросов: конфликт традиционализма и либерализма в современном обществе, аграрная политика ЕС, роль СМИ в формировании общественной идеологии, миграция, акционизм, современный феминизм и прочие. Все это – реалии сегодняшнего дня, в которых существуют как герои, так и читатель. В романе нет авторской позиции, как и «альтер эго» автора, потому дидактичность здесь отсутствует. Автор, как это ха-

рактерно для нового реализма, не предлагает решения проблем, не поучает и не критикует, он лишь фиксирует происходящие события. Новый реализм не ставит перед собой задачи создания «типичного героя в типических обстоятельствах» – перед читателем пестрая палитра событий и множество человеческих типажей современников.

Для писательницы по-прежнему остается важным вопрос об объединении Германии и проблемах, которые это событие принесло: «… Слияние всех противоречий, Восток и Запад, мужчина и женщина, белый и черный. Все произошло словно по волшебству» [1, с. 425], но по сути, – это прекрасная утопия, созданная победителями. Побежденные видят ситуацию иначе, они замечают „издевательское лицемерие ФРГ“. Героиня пишет: «Я люблю объединенную Германию. Но я знаю, что она была создана путем обмана» [1, с. 226].

Тереза изо всех сил борется за сохранение фермерских хозяйств в условиях строгих регламентаций аграрной политики ЕС, диктата «зеленых» и безразличия правительства в своем маленьком мире: «Восемьдесят километров западнее Берлина, 451 житель, 28 процентов сторонники АдГ. Малонаселенное место, социально неблагополучное, почти забытое всем светом» [1, с. 24]. Выживание дается с большим трудом, федеральный центр отказывает в помощи, потому от тихого протеста фермеры переходят к несанкционированным акциям, пытаясь привлечь к себе внимание. Этот мир более чем реален, повседневные занятия абсолютно осмыслены и нацелены на получение осязаемого результата. В речи Терезы, и без того эмоциональной, звучат ораторские нотки: «Народ разумен. Народу не нужна гендерная политика, он не хочет культуры отмены, грузовых велосипедов и псевдо-скандалов по поводу освоения чужого культурного наследия… Он против неконтролируемой миграции, против растущего финансового капитализма, против неразумных законов из Брюсселя и против войны с Путиным. Народ хочет достойной платы за достойную работу, хорошие школы, удобные дороги, дешевую электроэнергию, справедливые пенсии, функционирующее сельское хозяйство» [1, с. 268].

Штефан – идеолог «медиареальности», заместитель главного редактора популярного журнала, лидер общественного мнения. Сегодня человек воспринимает не реальный мир, а картину мира, опосредованную СМИ, и современные СМИ часто выполняют задачу не трансляции фактов, а исключения из общественного нарратива неудобной правды. Для Терезы, во всех смыслах слова прочно стоящей на земле, мир Штефана иллюзорен и фальшив, как мир «элит в метрополии», больше озабоченных политикой идентичности, нежели реальными проблемами общества. По ее мнению, они сидят в стеклянном замке и рассказывают людям, что они должны думать и чувствовать, а их собственные творения – это мыльные пузыри.

В мире массмедиа разворачивается свой конфликт, там торжествует «культура отмены». Мир «старых белых мужчин» должен уступить свое место молодым, гендерно и расово толерантным со всем набором ценностей, которые новое поколение привносит в журналистскую среду. Первой жертвой «культуры отмены», канселинга, становится главный редактор журнала, позволивший себе некорректную шутку в адрес чернокожей коллеги, получившей высокую должность «по расово-гендерной квоте». Организованной травле подвергается не только сам «шутник», но и его дети, в итоге семья вынуждена покинуть страну. «Начался пир каннибалов. Единственный выход – бегство» [1, с. 367].

До поры до времени Штефан пытается примкнуть к тренду, участвуя в ритуалах либерального канселинга: «В четверг и пятницу целый день был на семинаре «Критика идеологии белых». Речь шла об общественном восприятии белокожести как символа высокого статуса. Белые участники семинара должны были осознать, что светлый цвет кожи – лишь незаслуженная привилегия, и таким образом понять механизмы возникновения расизма» [1, с. 101].

Важна для понимания идейного содержания поэтика романа, выбор средств высказывания. «Новых реалистов» часто упрекают в низком художественном качестве произведений, небрежности изложения. Нужно признать, что здесь есть доля истины – ни эффектных метафор, ни захватывающих дух описаний у авторов нового направления не найти.

Здесь слово следует за логикой, а не наоборот. Стиль произведения соответствует его направленности. Роман фрагментарен, что характерно для литературы нового реализма, электронные письма и СМС-сообщения демонстрируют особенности такого рода современной письменной формы устной речи: в них присутствует «разговорность» и эмоциональность, однако поскольку герои принадлежат к «поколению текста», а не текстинга, то сообщения грамматически корректны, стилистически близки к бумажным письмам. Одновременно соблюдена и специфика электронного общения, новые языковые приемы, которые демонстрируют агрессивность интернет-дискурса: это обрывочность текста, лаконичность, почти полное отсутствие описаний, сокращение слов, обилие англицизмов, сленговых выражений и фраз на английском языке.

Особую роль в изложении играет употребление гендерного языка. Данное явление выходит за пределы сугубо лингвистической сферы и отражает мировоззренческие устои личности, по сути, это форма борьбы против мужского доминирования в обществе и социально приобретенных ролей. В романе это одна из полемических тем в переписке героев. Приверженцем гендерной толерантности в языке является журналист Штефан, а Тереза откровенно насмехается над уродливыми с точки зрения грамматики формами, апеллируя к здравому смыслу.

Приведем несколько наиболее выразительных примеров из текста переписки героев.

Обычная форма образования таких форм – суффикс -in после «звездочки»:

Если какие-то формы: Aktivist∗innen (активист-активистки), даже Hitlers Faschist∗innen (фашист-фашистки), Idiot∗in (идиот-идиотка) не вызывают сложностей в восприятии, то форма Stürmer∗innen und Dränger∗innen (представитель/представительница движения «Sturm und Drang») не кажется органичной.

Искусственные конструкции как существительное среднего рода Mitglied (член какого-то сообщества) обретает пояснение: Mitglider (m/w/d) – männlich, weiblich, divers (член – мужской, женский, трансгендерный род).

«Звездочки» осложняют восприятие значения слов с несколькими корнями: Journalist∗innenschule (школа журналистов/журналисток), Autor∗innenbüro (офис для авторов/авторш), Künstler∗innenfreund∗innen (друзья/подруги авторов/авторш), Großstädter∗innenromantik (романтика жителей/жительниц метрополий) даже для носителей языка.

Фразы читаются с еще большим трудом: Natürlich wusste ich damals auch nicht, dass man sich deutsch Landwirt∗innen als einen Club von Akademiker∗innen, … und Nachhaltigkeitexperte∗innen vorstellen muss. Примерный перевод мог бы выглядеть так: *Конечно, я не знал тогда, что нужно воспринимать немецких фермеров/фермерш как клуб дипломированных специалистов/специалисток, … и экспертов/экспертток по устойчивому развитию.*

Гендерная толерантность соблюдается артиклях и местоимениях: kein/e Einzige/r, über den/die andere∗n, vom/von der Praktikant∗in, eine E-Mail von irgendeinem/r Beannten…, der/die meint…

Тереза высмеивает толерантный гендерный язык, изобретая новые, невозможные в языке формы: Lockvogel – Lockvögelin, Storch – Störchin, Frosch – Fröschin и подобные. Гендерный язык, утверждает Тереза, не более чем политическая стратегия: «Эмансипация стоила больше, нежели звёздочка в словах, и так будет впредь. Верить, что тысячелетние проблемы можно решить с помощью легких косметических ухищрений в языке, может только человек, полностью оторванный от реальной жизни. … Ты глух к грамматике. И к потребностям людей в стране. И к тому, что означает настоящая эмансипация» [1, с. 56].

Роман заканчивается драматично для обеих сторон. Культура отмены «отменила» Штефана, лишив его любимого детища. Отныне журнал „Der Bote“ («Вестник») будет носить название “Die Bot∗in“, изменились его направление и целевая аудитория. Штефан принял предложенное ему место со-редактора, а лицом издания стала молодая сотрудница по расово-гендерной квоте.

Несанкционированная демонстрация фермеров, организованная Терезой, столкновение с полицией и пощечина чиновнику министерства сельского хозяйства вызвали травлю в прессе и социальных сетях. Тереза стала в глазах общественного мнения человеком «homo sacer» (Джорджо Агамбен в знаменитом труде «Homo sacer: Суверенная власть и голая жизнь»: …это человек, представляющий собой с точки зрения государства бесправную, голую жизнь, подобно насекомому, с которым можно делать все, что хочешь: мучить его, убить, запереть в клетку или просто игнорировать. Кусочек биологического существования, отданный на откуп произволу»). (Цитируется по: Zeh, Juli, Fragen zu Corpus delicti. 2020, с. 100). В письме Штефан называет Терезу «homo sacer», впрочем, это письмо Тереза не получила. Ее электронный адрес отныне заблокирован.

1. Новый реализм как самостоятельное течение в рамках реалистического метода утвердил свои позиции в современной художественной литературе. Он обладает самостоятельной идейной концепцией и набором художественных средств освоения реальности.
2. Новый реализм в немецкой литературе демонстрирует яркий социально-критический дискурс, обусловленный социальными сдвигами в современном немецком обществе.
3. Роман Юли Це «Между мирами» уже занял свое достойное место в ряду произведений современной немецкой прозы. Роман, воплощающий идейно-художественную концепцию школы «нового реализма», обращен к проблемам современника, возвращает социально-критическое звучание художественному слову. Одновременно он является примером новаторской стилистики, характерной для данного художественного направления.

Библиографический список

1. Zeh J., Urban S. *Zwischen Welten*. Luchterhand, München, 2023.
2. Рудалев А.Г. Катехизис «нового реализма». Вторая волна. *XXI век. Итоги литературного десятилетия: язык – культура – общество*. Самара УлГТУ, 2011: 171–180.
3. Maxim Biller: Unschuld mit Grünspan. Wie die Lüge in die deutsche Literatur kam. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 1998; 13 Januar, № 13: 3.
4. Фролов Г.А. Немецкий роман на исходе литературного века: искушение реализмом. *Филология и культура*. 2014; № 2 (36): 192–196.
5. Чугунов Д.А. Идеалисты и реалисты современной немецкой литературы. *Практики и интерпретации*. 2023; Т. 8 (2): 80–95.

6. Кучумова Г.В. Немецкоязычный роман 1980–2000 гг.: новые формулы ускорения. *Известия Самарского научного центра РАН*. Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2010; Т. 12, № 3: 180–186.
7. Förster N. *Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80-er und der 90-er Jahre*. Berlin, 2001.

References

1. Zeh J., Urban S. *Zwischen Welten*. Luchterhand, München, 2023.
2. Rudalev A.G. Katehizis «novogo realizma». Vtoraya volna. *XXI vek. Itogi literaturnogo desyatiletiya: yazyk – kul'tura – obschestvo*. Samara UIGTU, 2011: 171-180.
3. Maxim Biller: Unschuld mit Grünspan. Wie die Lüge in die deutsche Literatur kam. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 1998; 13 Januar, № 13: 3.
4. Frolov G.A. Nemeckij roman na ishode literaturnogo veka: iskushenie realizmom. *Filologiya i kul'tura*. 2014; № 2 (36): 192-196.
5. Chugunov D.A. Idealisty i realisty sovremennoj nemeckoj literatury. *Praktiki i interpretacii*. 2023; T. 8 (2): 80-95.
6. Kuchumova G.V. Nemeckoyazychnyj roman 1980-2000 gg.: novye formuly uskoreniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo nauchnogo centra RAN, 2010; T. 12, № 3: 180-186.
7. Förster N. *Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80-er und der 90-er Jahre*. Berlin, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 81.271 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-487-490

Pogrebnyak Yu.V., *Doctor of Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*
Zhigalova M.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
Blokhina T.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: tk-10421@mail.ru*

PECULIARITIES OF TRANSLATING THE HEDGING COMPONENT OF THE LEXEME "THINK" INTO THE RUSSIAN LANGUAGE. Units of linguistic hedging are closely related to the concept of the category of politeness and play the role of a regulator in communication. That is why this phenomenon is most often found in political and social discourse when intercultural tension escalates. Being pragmatic units of language and speech, pragmemes-hedges act as linguistic means of expressing negative politeness as a strategy to avoid offending an interlocutor by protecting one's interests in a conversation. Hedges in Russian and English are similar in many ways: most of them have equivalents in the language of translation. In some cases, it is very difficult or even impossible to select equivalents which create a certain non-equivalent layer. In addition, since a hedge must preserve its implicitly expressed epistemic modality, it's denotative and connotative components must be interpreted thoroughly, which requires comprehensive background knowledge of its paradigm. Having analyzed the researched material, the study has also revealed that one hedge can have two different equivalent pairs in the texts of political and public discourse. At the same time, the hedge "I think" is usually translated incorrectly by most translators, since its modal component of meaning is ignored, and possible adequate variants of translation are also given. The work in general is dedicated to the study of the content plan of the hedge "think" in the Russian language and can also become a theoretical basis for future expansion of existing parallel corpora of texts.

Key words: **linguistic hedging, hedging, category of politeness, negative politeness, pragmeme, epistemic modality, think**

Ю.В. Погребняк*, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru*
М.Р. Жигалова*, канд. филол. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
Т.Р. Блохина*, канд. филол. наук, доц., Университет «Синергия», г. Москва, E-mail: tk-10421@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХЕДЖИРУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ЛЕКСЕМЫ *THINK* НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Единицы лингвистического хеджинга тесно связаны с понятием категории вежливости и играют роль своего рода регулятора в коммуникации. Именно поэтому данное явление чаще всего обнаруживается в политическом и общественном дискурсе, когда наблюдается эскалация напряжения в межкультурном пространстве. Являясь прагматическими единицами языка и речи, прагмемы-хеджи выступают языковыми средствами выражения негативной вежливости как стратегии, которая является способом избежать оскорбления собеседника, защищая свои интересы в разговоре. Хеджи русского и английского языков во многом похожи, у большинства из них есть эквиваленты в ПЯ. В некоторых случаях эквиваленты подобрать очень сложно или даже невозможно, что создаёт определённый безэквивалентный пласт. Кроме того, поскольку хедж должен сохранять свою имплицитно выраженную эпистемическую модальность, его денотативные и коннотативные компоненты должны быть тщательно интерпретированы, что требует всестороннего знания его парадигмы и фоновых знаний. Также приводятся возможные вариантные соответствия. Главным открытием становится тот факт, один и тот же хедж имеет две разные эквивалентные пары в тексте политического и в тексте общественного дискурса. В статье выявлено, что в большинстве случаев хедж *I think* переводится неправильно, так как игнорируется его модальная составляющая значения. Результаты исследование плана содержания хеджа *I think* в русском языке, полученные в рамках работы над статьей, могут послужить теоретической основой для перспективного расширения существующих параллельных корпусов текстов.

Ключевые слова: **лингвистическое хеджирование, хеджинг, категория вежливости, отрицательная вежливость, прагмема, эпистемическая модальность, think**

Актуальность исследования. Безусловно, к важнейшим видам человеческой деятельности принято относить речевое общение, а вежливость является важнейшей категорией коммуникативного сознания в процессе такого общения. Именно поэтому интерес к изучению форм выражения и плана содержания вежливости в лингвистическом научном сообществе стоит как никогда остро именно сейчас, когда мир сталкивается с проблемой межкультурного понимания. Такой возросший интерес к данному явлению показывает его важность в межкультурном общении в целом и в человеческих взаимоотношениях в частности. Посредством коммуникации люди заводят, поддерживают, разрывают социальные контакты. В процессе коммуникации происходит не только обмен информацией, но и демонстрация отношения собеседников друг к другу. Соответственно, актуальной задачей лингвистики в наши дни является исследование условий, обеспечивающих культуру общения: приветливость, вежливость, речевой этикет. Именно здесь с наибольшей очевидностью язык как явление, актуализирующее данные явления, предстаёт не только как средство формирования, выражения и сохранения речевой культуры личности, но и как неотъемлемая часть формирования культуры в целом [1]. На уровне взаимодействия разных лингвокультурных общностей ведение межкультурного диалога предполагает преодоление непохожести культур и развитие способности к адекватному вербальному поведению.

В этом свете в последнее время внимание лингвистов, особенно корпусных, привлекло такое явление, которое современные учёные называют «зонтичным» (т. е. охватывающим несколько различных явлений, структур и т. п.) термином «хеджинг».

Данное понятие относительно ново как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике и привлекает всё больше внимания лингвистов-учёных, а также переводчиков. Знание и понимание термина «хеджинг» полезно не только для тех, кто работает в сфере перевода и переводоведения, но и для тех, кто работает в сфере международных отношений.

Цель работы заключается в исследовании парадигмы адекватных способов передачи единиц хеджирования с английского на русский язык в политическом и общественном дискурсах.

Для достижения данной цели следует решить следующие задачи:

– изучить и систематизировать способы передачи хеджа «I think» в политическом и общественном дискурсах;

– составить эквивалентные пары хеджа «I think» в русском и английском языках.

Предметом исследования является хедж «I think» в английском языке и единицы его репрезентации в русском языке.

Объектом исследования послужили 20 статей политического и 20 статей общественного дискурса на английском языке и их переводы на сайте inosmi.ru и сайтах англоязычных электронных ресурсов журналов общественно-политической направленности.

Для достижения цели были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительного анализа, количественный метод исследования, метод спецификации и идентификации, а также дефиниционный анализ. Методологической базой данного исследования послужили работы Т.В. Лариной [2], Дж. Лакоффа [3], Ф. Салагер-Мэйер [4], а также исследователя Василия Намсараева [5].

Научная новизна статьи заключается в том, что детальное исследование парадигмы адекватных способов перевода единиц хеджирования с английского на русский язык в политическом и общественном дискурсах ранее не проводилось. В работе различаются лексическая и эпистемическая модальные составляющие плана содержания исследуемой единицы (т. е. различные способы говорящего передать свои намерения, выходящие за рамки окончательного значения того, что он говорит [6]).

Теоретическая значимость состоит в том, что в данной работе впервые были выведены эквивалентные пары хеджа «think», а также была проведена количественная систематизация переводческих решений при передаче данной единицы с английского на русский язык, которые могут послужить теоретической базой для дальнейших исследований при разработке параллельных переводческих корпусов. Строго определённых эквивалентов английских хеджей в русском языке на данный момент нет. Однако при детальном разборе и анализе выбранных статей изучаются и систематизируются некоторые из способов передачи хеджирования в политическом и общественном дискурсах.

Практическая значимость заключается в том, что данное исследование может послужить основой для создания этикетных формул в русской лингвокультуре. Также полученные данные могут быть использованы на занятиях по переводоведению или применены профессиональными переводчиками политического и социального дискурса для сокращения времени поиска эквивалента единиц хеджирования при переводе с английского на русский язык.

Более ранние исследования, проведенные Дж. Лакофф [3], подтверждают, что лексема *I think* как единица хеджинга чаще встречается в текстах общественного и политического дискурсов, чем обусловлен выбор материала для анализа в данной статье.

Следует отметить, что данная единица является средством негативной вежливости, что подразумевает «сохранение независимости личности, потребности в неприкосновенности ее территории и границ. Она предполагает наличие социальной дистанции и неловкости в общении. Сдержанность, официальность и выражение уважения - примеры «негативной» вежливости» [7].

Из 20 проанализированных статей общественного дискурса выявлено 13 случаев использования хеджа «I think»:

1. *I think* we can date the fall of the tower to the years between 2011 (Gurri's focal year of "nihilistic" protests) and 2015, a year marked by the "great awokening" on the left and the ascendancy of Donald Trump on the right. – '*Я думаю*, мы можем датировать падение башни периодом между 2011 (основной год «нигилистических» протестов по Мартину Гурри) и 2015 годом, годом, отмеченным «великим пробуждением» слева и приходом к власти Дональда Трампа справа' (inosmi.ru статья «Почему последние 10 лет жизни Америки были такими уникально глупыми»).

2. *I think* a fair number of kids are getting into it because it's trendy. – '*Я думаю*, что довольно много подростков увлекаются этим, потому что это модно' (inosmi.ru статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение»).

3. *I think* in our haste to be supportive, we're missing that element. – '*Я думаю*, что в нашем стремлении все поддерживать мы упускаем из виду этот важный момент' (inosmi.ru статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение»)

4. We're also disdained *I think* because we don't do anything to advance the cause. – '*Я думаю*, что нас презирают еще и потому, что мы ничего не делаем для того, чтобы продвигать эту тему' (inosmi.ru статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение»).

5. I am one of those trans people (relatively rare *I think*) that has *known* this – at a very very deep level – about myself since i was about 4 years old. – 'Я – один из тех людей-трансгендеров (*полагаю*, такие встречаются редко), которые ощущали свою «особенность» – на очень глубоком уровне – примерно с 4-летнего возраста. (inosmi.ru статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение»)'.

6. This is an unpleasant development, and *I think* that it will be with us for a long time. – 'Это неприятное развитие, и *я думаю*, что оно с нами надолго' (inosmi.ru статья «Open Democracy (Великобритания): «Случай Хабаровска – это тот пример, на котором режим учится»»).

7. *I think* that for the people in Khabarovsk, the local structures of Navalny and the people associated with Navalny were more important. – '*Думаю*, для людей в Хабаровске были важнее местные структуры Навального и люди, связанные с Навальным именно на местах' (inosmi.ru статья «Open Democracy (Великобритания): «Случай Хабаровска – это тот пример, на котором режим учится»»).

8. The protests with several hundred participants were held before the cold weather began, but *I think* that four months of big street protests – July, August, September, October – is a lot. – 'Протесты держались на уровне нескольких сотен участников до начала холодов, но *я думаю*, что четыре месяца больших уличных акций – июль, август, сентябрь, октябрь – это очень много'.

(inosmi.ru статья «Open Democracy (Великобритания): «Случай Хабаровска – это тот пример, на котором режим учится»»).

9. And *I think* one important point to make is to say that the 'bad' qualifies both. – '*И я думаю*, что в данном случае важно понять, что «плохой» относится и к тому, и к другому' (inosmi.ru статья «От «Миссис Америка» до «Великой»: как плохой секс стал отличительной чертой феминистской драмы» (The Independent, Великобритания)).

10. *I think* we're always striving towards an ambiguity in characters. – '*Думаю*, мы всегда стремимся к некоторой двусмысленности в характерах персонажей' (inosmi.ru статья «От «Миссис Америка» до «Великой»: как плохой секс стал отличительной чертой феминистской драмы» (The Independent, Великобритания)).

11. And *I think* that's a pretty powerful message to send. – 'И это очень мощный сигнал' (inosmi.ru статья «От «Миссис Америка» до «Великой»: как плохой секс стал отличительной чертой феминистской драмы» (The Independent, Великобритания)).

12. I hope Boris Johnson is also on that path, because *I think* the British people are. – 'Я надеюсь, что [премьер-министр Великобритании] Борис Джонсон согласен со мной в этом вопросе, поскольку, *как я полагаю*, сами британцы думают так же' (inosmi.ru статья ««Нельзя быть немножко беременной»: по словам Макрона, Лондон должен решить, кто его союзники» (The Guardian, Великобритания)).

13. I respect the sovereignty of the people and the people voted, so it had to be done, but *I think* that vote was based on a lot of lies and now we see it has made things much more difficult in many ways. – 'Я уважаю суверенитет народа и людей, проголосовавших за это решение, однако, *на мой взгляд,* голосование было основано на большом количестве лжи, и теперь мы видим, что это во многих отношениях значительно усложнило ситуацию'

(inosmi.ru статья ««Нельзя быть немножко беременной»: по словам Макрона, Лондон должен решить, кто его союзники» (The Guardian, Великобритания)).

Проанализировав переводы статей общественного дискурса с английского на русский язык, можно утверждать, что в абсолютном большинстве случаев хедж *I think* переводится как «я думаю».

Для выявления эквивалентов или вариантных соответствий было рассмотрено денотативно-коннотативное содержание *I think* в английском языке и его эквивалентов в представленных переводах.

В хеджирующей фразе *I think*, согласно словарю Macmillan Dictionary [8], ядерным значением является следующее: иметь определённое мнение по поводу кого-то или чего-то (to have a particular opinion about someone or something).

Ядерным значением наиболее часто употребленного перевода «я думаю», согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, является «Я думаю – выражение уверенного подтверждения, разумеется, конечно» [9].

Следовательно, данную пару нельзя считать эквивалентной, так как эти единицы не обладают схожей эпистемической модальностью, так как *I think* не содержит степени уверенности в своем плане содержания. При этом степень коннотации в эквивалентных парах при переводе хеджей в текстах политического и общественного дискурса должна максимально совпадать, так как зачастую автор статьи может владеть информацией, которую он предоставляет, поэтому с помощью определённого хеджа и указывает на большую вероятность того или иного события, а не просто высказывает своё мнение насчёт какого-либо явления. Вероятно, при переводе переводчики руководствовались внутренним содержанием смыслового глагола «думать», которое выражает прямое, референциальное значение процесса умственной деятельности, не различая между модальной силой прагмемы-хеджа и омонимичной ему лексической единицей «думать, д'умать, -аю, -аешь; несов. 1. О ком (чём). Направлять мысли на кого-что-н., размышлять. Д. о будущем. Д. над задачей. Недолго думая (без колебаний). Много о себе д. (быть слишком высокого мнения о себе)» [10].

Также в данных текстах можно выделить два примера перевода хеджа *I think* как «полагаю»:

I hope Boris Johnson is also on that path, because *I think* the British people are. – 'Я надеюсь, что [премьер-министр Великобритании] Борис Джонсон согласен со мной в этом вопросе, поскольку, *как я полагаю*, сами британцы думают так же'.

I am one of those trans people (relatively rare *I think*) that has *known* this – at a very very deep level – about myself since I was about 4 years old. – 'Я – один из тех людей-трансгендеров (*полагаю*, такие встречаются редко), которые ощущали свою «особенность» – на очень глубоком уровне – примерно с 4-летнего возраста'.

Данный эквивалент представленного хеджа является наиболее адекватным и даже эквивалентным, поскольку словарное значение «полагаю» определенно содержит в себе эпистемическую модальность: «…2. Полагать, держаться какого-н. мнения…» [11].

В одном примере переводчик использует вариант «на мой взгляд» в переводе высказывания Макрона, чтобы передать возвышенный стиль обращения президента Франции. Рассмотрим словарное толкование выбранного переводческого решения: «На мой взгляд I см. взгляд; на мой (твой, ваш и т. п.) взгляд в зн. вводн. словосоч. По моему (твоему, вашему и т. п.) мнению. II см. мой; в зн. вводн. словосоч. По моему мнению. На мой взгляд, оценка дана правильно» [12]. Общеизвестно, что использование вводных конструкций характерно формальной речи, нежели разговорному стилю.

Также в двух случаях переводчик опустил местоимение «я» при переводе, при этом данное опущение не влияет на адекватность перевода, а, возможно, только придаёт более свободный стиль высказыванию автора.

В одном из случаев автор опустил данный хедж в своём переводе на русский язык:

And *I think* that's a pretty powerful message to send. – 'И это очень мощный сигнал'.

В этой ситуации пропуск хеджа является безосновательным. В оригинальном высказывании выражается собственная точка зрения, смягченная хеджем *I think*, в то время как в переводе такого смягчения нет.

Авторы данной статьи сходятся во мнении, что было бы более правильным, если бы переводчик воспользовался его наиболее точным эквивалентом при переводе: И, *я полагаю*, это очень мощный сигнал.

Итак, анализ представленных текстов, где был использован хедж *I think* и его перевод на русский язык в общественном дискурсе, позволяет выделить следующие переводные соответствия данной прагмемы:

Таблица 1

Частотность использования эквивалентов в переводе

Эквивалент в русском языке	Кол-во использований
Я думаю	9
Полагаю	2
На мой взгляд	1
Пропуск хеджа	1

В результате исследования был обнаружен интересный для анализа факт: в политическом дискурсе данный хедж не так широко используется. Примечательно, что хедж *I think* в политическом дискурсе используется в высказываниях и цитатах политических деятелей, а не в журналистских статьях как таковых.

В исследуемой выборке выявлены следующие примеры (в 4 из 20 статей):

1. He said: «Nuclear blackmail is a very, very difficult game and *I think* the Russian generals know that. – 'Он заявил: «Ядерный шантаж — это очень и очень сложная игра, и *я думаю*, русские генералы об этом знают»' (inosmi.ru статья «Ядерная угроза Путина: как Британия, США и их союзники могут ответить на это»).

2. "However, it will be recovered, and *I think* Zelensky will moderate it," Podolyak said. – '«Однако он будет восстановлен, и, *как мне кажется*, модератором будет [президент Украины Владимир] Зеленский», – сказал Подоляк' (inosmi.ru статья «Украина и Россия заявили о приостановке переговоров»).

3. So, look, *I think* we encourage those who have done very well, right? – 'Смотрите, *я думаю*, мы поощряем тех, кто преуспевает, верно?' (inosmi.ru статья «Всех, кто ставит под сомнение экономическую политику Байдена, называют расистами»).

4. "He claimed categorically – and *I think* he used the words 101% – that it had come from Russia. – '«Джонсон категорически утверждал, и *мне кажется*, он употребил фразу „101 процент», что это вещество из России…' (inosmi.ru статья «Отравление Скрипаля: удаленный твит Министерства иностранных дел вызывает неудобные вопросы»).

Как видно из примеров, хедж *I think* имеет всего два варианта перевода, которые используются в равной степени – это «я думаю» и «мне кажется». Первый вариант был проанализирован выше – как хеджирующий компонент высказывания, выражает определенное мнение, но не категоричное или уверенное. Рассмотрим вторую лексему – *«мне кажется»*. Ядерным значением данной лексемы, согласно толковому словарю С.И. Ожегова [9], является – «*ка́жется,* выражает неуверенное предположение». Следовательно, она более адекватно передает хедж *I think*, так как ядерным не является уверенность в своём мнении, что соответствует ядерному значению *«я думаю»*.

После проведённого сравнительного анализа переводов хеджа *I think* в текстах политического дискурса и его перевода в каждом отдельно взятом случае можно вывести следующую таблицу:

Таблица 2

Частотность использования эквивалентов в переводе

Эквивалент в русском языке	Кол-во использований
Я думаю	2
Мне кажется	2

Итак, успешность коммуникации во многом характеризуется не только тем, насколько вовлеченные стороны понимают значение слов или другие элементы речи, но и тем, могут ли коммуниканты воспринимать и адекватно интерпретировать информацию, передаваемую различными прагматическими элементами, к которым, среди прочего, относится хедж *I think*. Поэтому важно учитывать все лингвистические и прагмалингвистические компоненты этого явления.

Проведенный анализ отдельно для политического и отдельно для общественного дискурса, а также сравнительно-сопоставительный анализ способов передачи хеджирования в переводах выявил, что у одного хеджа *I think* может быть две разные эквивалентные пары в тексте политического и в тексте общественного дискурса, а наиболее частотный в употреблении вариант «я думаю» не передает хеджирующую компоненту исследуемого явления. При сопоставительном анализе стало наглядно видно, что хеджирование в английских текстах в большей степени используется в общественном дискурсе, в то время как в текстах политического дискурса было сложно найти какие-либо проявления хеджирования, а в некоторых статьях данные единицы категории негативной вежливости отсутствовала вовсе. Та же закономерность заметна и в переводах на русский язык данных статей, однако были и случаи полного опущения исследуемого хеджа при переводе, что так же чаще встречалось в политических, нежели в общественных статьях.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы довольно обширны. Чёткое составление эквивалентных пар хеджей в переводе с английского на русский язык послужит помощью лингвистам-переводчикам при работе с текстами того или иного дискурса.

Также подобные исследования, а главное – систематизация парадигм адекватной передачи хеджей позволит переводчикам сохранить время и ресурсы при переводе текстов с английского на русский язык.

Говоря о перспективах дальнейшего исследования в русле проблематики хеджинга, важно заметить, что в данный момент происходит стремительное развитие корпусов языка, следовательно, данные, приведенные в статье, в будущем могут стать теоретической основой для расширения существующих и/или создания новых корпусов, что будет крайне важно в новый век технологий и стремительно развивающейся сферы компьютерной лингвистики.

Библиографический список

1. Коммуникативное поведение. *Вежливость как коммуникативная категория.* Воронеж, 2003; Выпуск 17.
2. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
3. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts, Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. *Journal of Philosophical Logic*. 1973; № 2:4: 458–508.
4. Salager-Meyer Fr. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*. 1994; № 13: 149–170
5. Namsaraev V. Hedging in Russian Academic Writing in Sociological Texts. *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin; New York: de Gruyter, 1997: 64–79.
6. Костюченко В.Ю. Эпистемическая и алетическая модальность в сетевых ток-шоу на русском и английском языках. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология.* 2018; № 1: 66–78.
7. Brown P., Levinson S. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
8. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Education, 2002.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка онлайн. Available at: https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F
10. *Интернет-проект «ИноСМИ.ру»*. Available at: https://inosmi.ru/

References

1. Kommunikativnoe povedenie. *Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya.* Voronezh, 2003; Vypusk 17.
2. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
3. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts, Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. *Journal of Philosophical Logic*. 1973; № 2:4: 458-508.
4. Salager-Meyer Fr. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*. 1994; № 13: 149-170
5. Namsaraev V. Hedging in Russian Academic Writing in Sociological Texts. *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin; New York: de Gruyter, 1997: 64-79.
6. Kostyuchenko V.Yu. `Epistemicheskaya i aleticheskaya modal'nost' v setevyh tok-shou na russkom i anglijskom yazykah. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2018; № 1: 66-78.

7. Brown P., Levinson S. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
8. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Education, 2002.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka onlajn. Available at: https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F
10. *Internet-proekt «InoSMI.ru»*. Available at: https://inosmi.ru/

Статья поступила в редакцию 21.07.24

УДК 372.811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-490-492

Savankova E.V., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*

INTERDISCURSIVITY OF TERMS IN GERMAN-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE. In the article the author considers such characteristic of legal discourse as interdiscursivity and analyses cases of the use of terms of German-language legal discourse with reference to the term MORGENGABE outside the legal discourse. The attempted diachronic study of the functioning of the term MORGENGABE in various German-language discourses shows that there are no clear boundaries between such institutional discourses as legal, political, and modern mass media discourse, and demonstrates their intersection and interaction at the level of terminology. The conceptual content of a legal term is the semantic basis on which the use of the term outside the legal discourse is constructed, taking into account the context of political discourse and/or mass media discourse. The conceptual meaning of a legal term does not remain unchanged in other institutional discourses, which is reflected in the media texts and consolidated in lexicographic sources. The analysis of political and media contexts allows us to verify and clarify the meaning of a legal term beyond the discourse of its origin and indicates the possible interdiscursiveness of the latter.

Key words: **German-language legal discourse, political discourse, modern mass media discourse, interdiscursivity**

Е.В. Саванкова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*

ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ ТЕРМИНОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В данной статье автор рассматривает такую характеристику юридического дискурса, как интердискурсивность, и анализирует случаи употребления терминов немецкоязычного юридического дискурса на примере термина Morgengabe за рамками юридического дискурса. Предпринятая попытка диахронического исследования функционирования термина Morgengabe в различных немецкоязычных дискурсах свидетельствует об отсутствии четких границ между такими институциональными дискурсами, как юридический, политический, а также дискурсом современных массмедиа, и демонстрирует их пересечение и взаимодействие на уровне терминологии. Концептуальное содержание юридического термина является той смысловой базой, на основе которой выстраивается употребление термина вне юридического дискурса с учетом контекста политического дискурса и/или дискурса массмедиа. Концептуальное значение юридического термина не остается неизменным в иных институциональных дискурсах, что находит свое отражение в текстах СМИ и закрепление в лексикографических источниках. Анализ политических и медийных контекстов позволяет верифицировать и уточнить значение юридического термина за рамками дискурса его возникновения и свидетельствует о возможной интердискурсивности последнего.

Ключевые слова: **немецкоязычный юридический дискурс, политический дискурс, дискурс современных массмедиа, интердискурсивность**

Актуальность настоящего исследования обусловлена развитием теории дискурса в современной отечественной и зарубежной лингвистике, а также постановкой и разработкой вопросов об установлении границ отдельных дискурсов, о взаимопроникновении дискурсов на уровне их терминологии, о возможных вариантах контекстных значений одних и тех же терминов в разных институциональных дискурсах, о лингвистических и экстралингвистических факторах, оказывающих влияние на манифестацию значения терминов юридического дискурса в иных институциональных дискурсах.

Целью настоящей статьи является описание функционирования юридического термина Morgengabe в различных немецкоязычных институциональных дискурсах (юридическом, политическом, дискурсе современных массмедиа) для изучения такого явления в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы, как интердискурсивность терминов институциональных дискурсов.

Достижение настоящей цели возможно в ходе решения следующих задач:

– отбор и анализ немецкоязычных правовых источников на предмет наличия примеров употребления термина Morgengabe в диахронии;

– выявление и анализ на основе отобранных источников концептуального значения термина Morgengabe в диахронии;

– отбор и анализ немецкоязычных текстов масс-медиа на предмет наличия примеров употребления термина Morgengabe;

– выявление и анализ на основе отобранных текстов масс-медиа концептуального значения термина Morgengabe.

Указанная выше цель при анализе текстового материала обусловила обращение к следующим методам исследования:

– метод анализа научной, правовой литературы, а также источников правового регулирования на предмет выявления случаев употребления термина Morgengabe,

– метод сплошной выборки случаев употребления термина Morgengabe в текстах масс-медиа,

– метод дефиниционного анализа словарной статьи,

– метод контекстуального толкования термина Morgengabe в различных институциональных дискурсах.

Научная новизна исследования заключается в описании функционирования термина Morgengabe в различных институциональных дискурсах в диахронии с привлечением контекстов употребления в юридическом и политическом дискурсах, а также в дискурсе современных массмедиа.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке алгоритма описания такой характеристики институциональных дискурсов, как интердискурсивность на уровне употребления терминологии.

Практическая значимость состоит в возможности более полного и системного толкования концептуального значения юридических терминов при работе как с современными источниками права, так и со статьями СМИ при реферировании на немецком языке, а также и на занятиях по обучению языку профессии.

При исследовании текстового материала на предмет употребления термина Morgengabe в различных дискурсах мы исходили из формального взаимодействия дискурсов, то есть из контекста и особенностей использования языковых средств, в нашем случае – терминологии (более подробно см. работы М.А. Хэллидея [1, с. 149]). Также мы опирались на работу Д.И. Головановой об исследовании интердискурсивности дипломатического дискурса [2, с. 26].

Термин Morgengabe известен германскому праву со времен «Саксонского зерцала» (*Sachsenspiegel*) [3], старейшего правового сборника Германии, который был составлен судьёй (шёффеном) Эйке фон Репков в 1221–1225 годах. В семейном имуществе «Саксонское зерцало» среди прочих отдельных частей имущества различало «утренний дар» (*morgengabe*), а именно – свадебный подарок мужа жене в первый день их брачной жизни. Для данной части имущества *morgengabe* «Саксонское зерцало» определяло не только целевое назначение, но и устанавливало особый правовой режим в случае развода, кроме того, *morgengabe* подлежал особому порядку наследования. В саксонском земском праве к *morgengabe* относилось как движимое имущество (рабочий и рогатый скот, свиньи и проч.), так и недвижимое имущество (усадебный участок и дом). Однако в городах сложилась практика предоставления утреннего дара в денежной форме с целью сохранения крупных земельных участков в городах. «Утренний дар» оставался собственностью вдовы, а если жена умирала раньше супруга, то «утренний дар» возвращался мужу [4, с. 20]. «Саксонское зерцало» использовалось как источник права для регулирования правовых отношений во многих германских городах и землях, на него нередко ссылались вплоть до 1900 года, то есть до вступления в силу с 1-го января 1900 Германского гражданского уложения (далее ГГУ). Также институт «утреннего дара» известен такому сборнику обычного права как «Немецкое зерцало» (*Deutschenspiegel*), составленному около 1275 года аугсбургским миноритом [5]. «Саксонское зерцало» и «Немецкое зерцало» послужили источниками права для создания «Швабского зерцала» (*Schwäbenspiegel*), которое является в истории правоведения условным названием германского законодательного памятника последней трети XIII века. Как уже упоминалось выше, вплоть до вступления в силу ГГУ в Германии 1-го января 1900 года ссылались на положения «Саксонского зерцала» об институте «утреннего дара», однако данный институт не был заимствован ГГУ и, следовательно, не известен современному германскому праву начиная с XX века. В тоже время в австрийском Общем гражданском кодексе институт «утреннего дара» присут-

ствовал с момента принятия кодекса, то есть с 1-го июля 1811 года вплоть до 31 декабря 2009 года [6]. В настоящее время правовой институт «утреннего дара» отсутствует в современных источниках права Германии [7].

Проведенный анализ немецкоязычных правовых источников на предмет наличия примеров употребления термина Morgengabe в диахронии показывает, что на протяжении многих веков – с XIII по XX вв. – институт «утреннего дара» обладал неизменным концептуальным правовым содержанием в германской правовой системе: *являлся отдельной частью семейного имущества, представлял собой целевое имущество, имел особый правовой режим, подлежал особому порядку наследования.* Все вышеперечисленные концептуальные признаки содержания термина Morgengabe служат целям правовой защиты супруги в браке, а также являются известной материально-правовой гарантией ее положения в период ведения брака и после его прекращения. В современном австрийском Общем гражданском кодексе институт «утреннего дара» упоминается лишь в одной статье 1232 вплоть до 31 декабря 2009 года [6], а именно – как подарок, который супруг обещает преподнести своей супруге в первое утро их семейной жизни. Отсутствие описания содержания такой части имущества, как *morgengabe,* в кодексе Австрии свидетельствует о снижении правового значения и значимости института «утреннего дара» в современном австрийском праве. В данном случае утренний дар рассматривается в бóльшей мере как культурно-правовая традиция, а не регламентированная законом обязанность супруга. Наглядным примером современной роли утреннего дара в австрийском обществе может быть подарок супруга главы МИД Австрии Карин Кнайсль, который она продемонстрировала журналистам на неформальной встрече глав МИД стран ЕС в Вене в августе 2018 года, прокомментировав, что это кольцо является тем, что мы называем «утренним даром» [8].

Институт «утреннего дара» известен также современной правовой системе Ирана, которая представляет собой сочетание романо-германской правовой системы и шариата-мусульманского закона, однако концептуальное правовое содержание термина Morgengabe имеет характер *страхования жизни* супруги-мусульманки в период ведения брака, а также является *финансовой гарантией* после расторжения брака. Иным образом представлено концептуальное правовое содержание института «утреннего дара» в исламском праве, юридическая суть которого основана на правилах шариата и фикха. «Утренний дар» делится на две части, меньшая подлежит уплате немедленно после заключения брака, бóльшая (известная как «вечерний дар» Abendgabe) – лишь после расторжения брака или после смерти супруга и служит целям *материального обеспечения* супруги после прекращения брака.

В настоящее время термин Morgengabe вновь встречается в современной судебной практике Германии, а также в международном частном праве Германии, что обусловлено вызовами со стороны современного гражданского общества Германии, а именно – подачей исков в суды Германии о расторжении браков, заключенных по исламскому праву за пределами Германии [9]. Концептуальное правовое содержание при этом отражает особенности института «утреннего дара» в исламском праве, а именно – является финансовой гарантией для супруги после расторжения брака. Квалификация, то есть, в терминах когнитивно-дискурсивной парадигмы знания, определение концептуального содержания термина неизвестного праву ФРГ института «утреннего дара» возможна исходя из его функционального предназначения. В данном случае содержание термина Morgengabe определяется его полифункциональностью при наличии определенных правовых обстоятельств в правовой системе Германии, а именно – предпосылок заключения брака (*Eheschließungsvoraussetzung*), содержания брачного права (*Ehewirkungsrecht*), содержания семейного имущественного права (*Ehegüterrecht*), правового содержания положений о расторжении брака (*Scheidungsfolgenrecht*), законодательства об уплате алиментов (*Unterhaltsrecht*), содержания наследственного права (*Erbrecht*), а также положений о дарении в праве Германии (*Schenkung*).

Как показывает современная судебная практика Германии, немецкие суды испытывают определенные сложности в вопросе квалификации «утреннего дара» по праву Ирана. Судебные решения, принятые судами Германии, существенно отличаются друг от друга в вопросах соответствия или несоответствия добрым нравам, а также в вопросах соразмерности «утреннего дара» и посильности выплаты для мужа, исходя из доходов и финансового положения последнего (*Die Tendenz in der Rechtsprechung dürfte dahin gehen, dass das Versprechen einer Morgengabe nur dann sittenwidrig ist, wenn Höhe der Morgengabe den Ehemann nach seinen Einkommens- und Vermögensverhältnisse krass überfordern würde*) [10]. Показательным в этом отношении является решение участкового суда Германии о нарушении абз. 1 ст. 6 Основного закона ФРГ и тем самым несоблюдение принципа свободы брака ввиду заключения соглашения об утреннем даре [11].

Проведенный анализ концептуального правового содержания термина Morgengabe показывает, что, начиная с момента его упоминания в правовых источниках Германии («Саксонское зерцало», «Немецкое зерцало», «Швабское зерцало»), вплоть до настоящего времени он сохраняет свое содержание и может толковаться правоприменителями исходя из своего функционала с учетом различных правовых источников других систем права.

Обратимся к примерам употребления в современном дискурсе массмедиа термина Morgengabe с целью определения концептуального содержания в ином институциональном дискурсе. Так, председатель Христианско-демократического союза (ХДС) Германии, Фридрих Мерц, юрист по образованию, критикует действия федерального канцлера Германии Олафа Шольца из-за разрешения китайской государственной судоходной компании Cosco инвестировать в операционную компанию терминала в порту Гамбурга, и называет это «утренним даром» для китайского руководства перед визитом канцлера ФРГ в КНР (*Er kritisierte die Erlaubnis für den Einstieg der chinesischen Staatsreederei Cosco in die Betreibergesellschaft eines Terminals im Hamburger Hafen. Dies sei eine „Morgengabe" für die chinesische Führung vor dem Besuch des Kanzlers*) [12]. Данный пример показывает, что именно термин Morgengabe, известный немецкому юристу, позволяет наиболее полно и емко передать концептуальное содержание политических обстоятельств разрешения инвестиций для китайской компании: целевое использование средств, которые в долгосрочной перспективе являются определенной финансовой гарантией для китайской компании в случае ее присутствия на рынке Германии. С другой стороны, в данном случае в современном дискурсе массмедиа на передний план выходит также и контекстуальное оценочное значение термина Morgengabe, а именно – не только выражение благосклонности со стороны Германии, но и наличие финансовых обязательств со стороны Германии по отношению к КНР при решении экономических вопросов двустороннего сотрудничества.

Еще одним примером употребления в современном дискурсе массмедиа термина Morgengabe является кейс о Европейской схеме страхования депозитов, согласно которой должен быть унифицирован и упрощен порядок страхования и покрытия вкладов граждан стран ЕС. Долгие годы Германия выступала против завершения создания Банковского союза в Европе, однако в ноябре 2019 Олаф Шольц, будучи министром финансов ФРГ, выступил с идеей о предоставлении возможности перестрахования депозитов, что значительно повысило бы устойчивость национальных страховщиков депозитов. Сообщение о такой идее было размещено в издании Financial Times, вызвало в основном положительную реакцию в банковской отрасли, и сразу же было названо журналистами «утренним даром» от «Файнэншл таймс» [13]. В таком контекстуальном употреблении на переднем плане из всех концептуальных признаков значения термина Morgengabe находится время выхода такой британской и международной деловой газеты, как Financial Times: ежедневно утром. Как видно из примера, утренний дар здесь претерпевает метафорическое переосмысление, а буквальное значение сводится лишь к раннему получению приятных новостей, что ассоциируется с подарком (даром).

Также термин Morgengabe в современном дискурсе массмедиа находит употребление и в контексте предоставления неких преференций, послаблений или льгот. Так бывший президент Франции Николя Саркози высказал несколько лет назад мнение о невозможности превышения 50-процентного налогового бремени для граждан Франции с целью удержать в стране французских инвесторов, однако, несмотря на такой подарок (Morgengabe) отток из Франции состоятельных налогоплательщиков оставался практически постоянным [14].

Автор статьи приходит к выводам о том, что возможны пересечение и взаимодействие таких институциональных дискурсов, как юридический, политический, а также дискурс современных массмедиа на уровне терминологии, источником которой является юридический дискурс. При этом контекстуальное употребление терминологии юридического дискурса за его рамками не демонстрирует сохранения и переноса в иные институциональные дискурсы юридического термина со всеми его концептуальными признаками. Интердискурсивность терминологии юридического дискурса характеризуется утратой одного или нескольких концептуальных признаков термина при его употреблении в иных дискурсах, выдвижением на передний план не самого важного и значимого из концептуальных признаков, а также наличием метафорического переосмысления одного из компонентов составных терминов. Исследование интердискурсивности будет успешным в рамках диахронического исследования, начиная с первых упоминаний термина в правовых источниках, что позволяет проследить все возможные изменения в его концептуальном содержании и понять механизм функционирования термина вне текстов юридического дискурса. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении интердискурсивности на примере тех терминов германского права, употребление которых в политическом дискурсе и дискурсе массмедиа, с одной стороны, является частотным, с другой стороны, контекстуальное значение таких терминов не является прозрачным и однозначным и требует наличия как специальных знаний в области права, так и знания немецкого языка в целом.

Библиографический список

1. Halliday M.A.K. Language and Social Man (Part 1). Critical Discourse Analysis. Critical Concepts in Linguistics. *Precursors and Inspirations*. London – New York: Routledge, 2002; Vol. I: 149–179.
2. Голованова Д.А. Интердискурсивность дипломатического дискурса. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014; № 7 (92): 25–30.

3. *Эйке из Репкова. Саксонское зерцало*. Available at: https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Germany/XIII/Sachsenspiegel/predtext2.phtml
4. Рогачевский А.Л. *Возникновение правовой системы орденской Пруссии*. Автореферат диссертации … доктора юридических наук. Санкт-Петербург, 2005.
5. *Deutschenspiegel und Augsburger Sachsenspiegel*. Available at: https://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00000675/images/index.html?id=00000675&groesser=&fip=193.174.98.30&no=&seite=3
6. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Available at: https://www.ris.bka.gv.at/eli/jgs/1811/946/P1232/NOR12018974
7. *Deutsche Gesetze im Internet*. Available at: https://www.gesetze-im-internet.de/
8. *Business FM*. Available at: https://www.bfm.ru/news/393507
9. *Islamische Scheidung: Verzicht auf Morgengabe gilt auch hier*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/leben/familienrecht-islamische-scheidung-verzicht-auf-morgengabe-gilt-auch-hier-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230726-99-539748
10. *Deutschen Gerichte tun sich noch schwer mit der Morgengabe*. Available at: https://www.haufe.de/recht/kanzleimanagement/deutschen-gerichte-tun-sich-noch-schwer-mit-der-morgengabe_222_333790.html
11. *Amtsgericht Darmstadt Az*: 50 F 366/13 GÜ Beschluss vom 15.05.2014. Available at: https://www.ra-kotz.de/morgengabe.htm
12. *Scharfe Attacken von Merz gegen Scholz*. Available at: https://www.tagesschau.de/inland/merz-csu-parteitag-101.html
13. *Gesprächsbedarf nach Scholz' Bankenidee*. Available at: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/bankenunion-reaktionen-101.html
14. *Die Reichen zuerst*. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/emmanuel-macron-streicht-vermoegenssteuer-die-reichen-zuerst-a-1173243.html

References

1. Halliday M.A.K. Language and Social Man (Part 1). Critical Discourse Analysis. Critical Concepts in Linguistics. *Precursors and Inspirations*. London – New York: Routledge, 2002; Vol. I: 149-179.
2. Golovanova D.A. Interdiskursivnost' diplomaticheskogo diskursa. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 7 (92): 25-30.
3. *`Ejke iz Repkova. Saksonskoe zercalo*. Available at: https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Germany/XIII/Sachsenspiegel/predtext2.phtml
4. Rogachevskij A.L. *Vozniknovenie pravovoj sistemy ordenskoj Prussii*. Avtoreferat dissertacii … doktora yuridicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
5. *Deutschenspiegel und Augsburger Sachsenspiegel*. Available at: https://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00000675/images/index.html?id=00000675&groesser=&fip=193.174.98.30&no=&seite=3
6. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Available at: https://www.ris.bka.gv.at/eli/jgs/1811/946/P1232/NOR12018974
7. *Deutsche Gesetze im Internet*. Available at: https://www.gesetze-im-internet.de/
8. *Business FM*. Available at: https://www.bfm.ru/news/393507
9. *Islamische Scheidung: Verzicht auf Morgengabe gilt auch hier*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/leben/familienrecht-islamische-scheidung-verzicht-auf-morgengabe-gilt-auch-hier-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230726-99-539748
10. *Deutschen Gerichte tun sich noch schwer mit der Morgengabe*. Available at: https://www.haufe.de/recht/kanzleimanagement/deutschen-gerichte-tun-sich-noch-schwer-mit-der-morgengabe_222_333790.html
11. *Amtsgericht Darmstadt Az*: 50 F 366/13 GÜ Beschluss vom 15.05.2014. Available at: https://www.ra-kotz.de/morgengabe.htm
12. *Scharfe Attacken von Merz gegen Scholz*. Available at: https://www.tagesschau.de/inland/merz-csu-parteitag-101.html
13. *Gesprächsbedarf nach Scholz' Bankenidee*. Available at: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/bankenunion-reaktionen-101.html
14. *Die Reichen zuerst*. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/emmanuel-macron-streicht-vermoegenssteuer-die-reichen-zuerst-a-1173243.html

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 614.2:070 (47+57+100) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-492-495

Adrova N.S., *postgraduate, Media Theory and Economics, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nadina3991@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF THE COVERAGE OF HEALTH PROBLEMS IN RUSSIAN AND FOREIGN MEDIA. The article examines the specifics of the coverage of health problems in Russian and foreign mass media. The relevance of this topic is due to the fact that healthcare is one of the key areas of society's life, and the way the media covers related issues can have a significant impact on public opinion and decisions made. The purpose of the study is to identify the features of presenting information about health problems in Russian and foreign media, as well as to conduct a comparative analysis of approaches to covering this topic. The study analyzed publications on health issues in leading Russian and foreign media in 2018–2022. The total number of reviewed materials is 1,247, of which 624 are published in Russia, and 623 abroad. Methods of content analysis, discourse analysis, comparative analysis, as well as elements of statistical analysis are used. The study reveals significant differences in the approaches of Russian and foreign media to covering health problems. It has been found that in the Russian media this topic is covered mainly in a negative way: the emphasis is on the shortcomings of the healthcare system, such as lack of funding (mentioned in 74.2% of publications), shortage of medical personnel (69.1%), unsatisfactory state of infrastructure (58.6%). At the same time, a more balanced approach is observed in foreign media: along with highlighting problems, attention is also paid to positive aspects, such as the introduction of new technologies (present in 47.4% of publications), successes in the treatment of certain diseases (39.2%), initiatives to increase the availability of medical care (35.7%). In addition, differences in thematic accents are revealed: if the Russian media focuses on problems of financing and organization of healthcare, then the issues of quality of medical care and innovation are of greater interest in foreign publications.

Key words: **healthcare, mass media, health problems, media coverage, Russian media, foreign media, comparative analysis**

Н.С. Адрова, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nadina3991@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ

В настоящей статье рассматривается специфика освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных средствах массовой информации (СМИ). Актуальность данной темы обусловлена тем, что здравоохранение является одной из ключевых сфер жизни общества, и то, каким образом СМИ освещают связанные с ней проблемы, может оказывать значительное влияние на общественное мнение и принимаемые решения. Цель исследования заключается в выявлении особенностей подачи информации о проблемах здравоохранения в российских и зарубежных СМИ, а также в проведении сравнительного анализа подходов к освещению данной темы. В ходе исследования были проанализированы публикации о проблемах здравоохранения в ведущих российских и зарубежных СМИ за период с 2018 по 2022 год. Общее количество рассмотренных материалов составило 1 247, из которых 624 были опубликованы в российских СМИ, а 623 – в зарубежных. В работе использовались методы контент-анализа, дискурс-анализа, сравнительного анализа, а также элементы статистического анализа. В ходе исследования были выявлены существенные различия в подходах российских и зарубежных СМИ к освещению проблем здравоохранения. Установлено, что в российских СМИ данная тема раскрывается преимущественно в негативном ключе: акцент делается на недостатках системы здравоохранения, таких как нехватка финансирования (упоминается в 74,2% публикаций), дефицит медицинских кадров (69,1%), неудовлетворительное состояние инфраструктуры (58,6%). В то же время в зарубежных СМИ наблюдается более сбалансированный подход: наряду с освещением проблем уделяется внимание и позитивным аспектам, таким как внедрение новых технологий (присутствует в 47,4% публикаций), успехи в лечении отдельных заболеваний (39,2%), инициативы по повышению доступности медицинской помощи (35,7%). Автором выявлены различия в тематических акцентах: если в российских СМИ основное внимание уделяется проблемам финансирования и организации здравоохранения, то в зарубежных изданиях больший интерес вызывают вопросы качества медицинской помощи и внедрения инноваций.

Ключевые слова: **здравоохранение, СМИ, проблемы здравоохранения, освещение в СМИ, российские СМИ, зарубежные СМИ, сравнительный анализ**

Средства массовой информации играют ключевую роль в формировании общественного мнения по широкому спектру вопросов, в том числе и в сфере здравоохранения. От того, каким образом СМИ освещают проблемы, существующие в данной области, во многом зависит восприятие этих проблем обществом, а также готовность к принятию тех или иных мер для их решения [1]. В связи с этим представляется актуальным проанализировать специфику освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ, выявить сходства и различия в подходах, а также оценить потенциальное влияние данных особенностей на общественное мнение и процесс принятия решений.

Необходимо отметить, что проблематика здравоохранения в последние годы привлекает все большее внимание исследователей. Так, в работе Е.А. Вартановой и соавторов [2] рассматриваются особенности освещения вопросов здравоохранения в российских СМИ, выявляются ключевые тенденции и проблемы. Исследование Д.В. Дунас и Е.А. Пронина [3] посвящено сравнительному анализу освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ, однако в фокусе внимания авторов находится преимущественно период до 2018 года. В свою очередь, в работе И.В. Ерофеевой [4] анализируется специфика освещения проблем здравоохранения в контексте пандемии COVID-19, но рассмотрение данного вопроса ограничивается материалами российских СМИ.

В то же время, несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных данной теме, до сих пор отсутствует комплексный сравнительный анализ особенностей освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ, охватывающий последние годы и учитывающий новые вызовы, такие как пандемия COVID-19 [5]. Данный пробел призвано восполнить настоящее исследование.

Можно предположить, что специфика освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ будет определяться рядом факторов, среди которых особенности национальных систем здравоохранения, уровень социально-экономического развития стран, культурные особенности, а также текущая повестка дня и актуальные вызовы [6]. В частности, можно ожидать, что в российских СМИ будет уделяться большее внимание проблемам финансирования здравоохранения и материально-технической оснащенности медицинских учреждений, в то время как в зарубежных изданиях акцент может быть смещен в сторону вопросов доступности и качества медицинской помощи [7]. Кроме того, представляется вероятным, что пандемия COVID-19 окажет существенное влияние на характер освещения проблем здравоохранения как в российских, так и в зарубежных СМИ, однако конкретные проявления этого влияния могут различаться [8].

Для проверки данных предположений в рамках настоящего исследования был проведен анализ публикаций ведущих российских и зарубежных СМИ, посвященных проблемам здравоохранения, за период с 2018 по 2022 год. Выбор данного временного промежутка обусловлен стремлением охватить как период до пандемии COVID-19, так и время ее активного развития, что позволит выявить возможные изменения в характере освещения рассматриваемой темы.

Целью данного исследования является выявление и сравнительный анализ специфики освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных средствах массовой информации (СМИ). Ключевые задачи включают:

1. Анализ существующих теорий и моделей медиапокрытия в контексте здравоохранения.
2. Определение ключевых факторов, влияющих на освещение проблем здравоохранения в СМИ.
3. Сбор выборки статей и репортажей из российских и зарубежных СМИ, освещающих проблемы здравоохранения.
4. Классификация и контент-анализ собранных материалов.
5. Сравнение подходов к освещению проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ.
6. Анализ влияния освещения проблем здравоохранения на общественное мнение и поведение.
7. Оценка воздействия медиапокрытия на принятие политических решений в сфере здравоохранения.

Научная новизна работы заключается в формировании нового взгляда на сравнительный анализ медиапокрытия проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ. Впервые проводится комплексный контент-анализ с учетом культурных, социальных и политических контекстов различных стран.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование обогащает теоретические знания в области медиакоммуникаций, особенно в контексте освещения проблем здравоохранения. Оно помогает понять, как различные медиасистемы и культурные контексты влияют на представление информации о здравоохранении.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы журналистами и редакторами для повышения качества освещения проблем здравоохранения, что способствует более точному и объективному информированию общественности.

Для проведения исследования были отобраны 10 ведущих российских и 10 ведущих зарубежных СМИ, имеющих наибольшую аудиторию и наиболее активно освещающих вопросы здравоохранения. В число российских СМИ вошли следующие издания:

1. «Российская газета»,
2. «Известия»,
3. «Коммерсантъ»,
4. «Комсомольская правда»,
5. «Аргументы и факты»,
6. РБК,
7. ТАСС,
8. «Ведомости»,
9. «Московский комсомолец»,
10. «Новая газета».

Среди зарубежных СМИ были выбраны:

1. The New York Times (США),
2. The Guardian (Великобритания),
3. The Wall Street Journal (США),
4. The Washington Post (США),
5. The Times (Великобритания),
6. Le Monde (Франция),
7. Der Spiegel (Германия),
8. El País (Испания),
9. La Repubblica (Италия),
10. The Globe and Mail (Канада).

Для отбора публикаций, посвященных проблемам здравоохранения, использовался метод ключевых слов. В поисковые запросы включались следующие фразы:

– для российских СМИ: «проблемы здравоохранения», «система здравоохранения», «медицина», «здоровье населения», «заболеваемость», «медицинская помощь», «медицинское страхование», «лекарственное обеспечение», «оптимизация здравоохранения», «модернизация здравоохранения», «финансирование здравоохранения», «зарплаты медиков», «дефицит врачей», «качество медицинской помощи», «доступность медицинской помощи», «высокотехнологичная медпомощь», «паллиативная помощь», «профилактика заболеваний»;

– для зарубежных СМИ: healthcare issues, healthcare system, medicine, public health, morbidity, medical care, health insurance, drug supply, healthcare optimization, healthcare modernization, healthcare funding, doctors' salaries, physician shortage, quality of care, access to healthcare, high-tech medicine, palliative care, disease prevention.

Всего в результате поиска было найдено 2 845 публикаций в российских СМИ и 3 107 публикаций в зарубежных СМИ, посвященных вопросам здравоохранения и опубликованных в период с 1 января 2018 г. по 31 декабря 2022 г. Из этого массива были отобраны по 624 публикаций из российских СМИ и 623 публикации из зарубежных СМИ для дальнейшего контент-анализа. Отбор производился методом систематической случайной выборки: из общего списка публикаций отбиралась каждая четвертая.

Для анализа отобранных публикаций использовались методы контент-анализа, дискурс-анализа и сравнительного анализа.

Контент-анализ применялся для выявления наиболее часто встречающихся тем, проблем и аспектов здравоохранения, освещаемых в публикациях. Единицами анализа выступали слова и словосочетания, характеризующие конкретные проблемы или аспекты здравоохранения (например, «дефицит финансирования», «нехватка медицинских кадров», «внедрение инноваций» и т. д.). Для каждой единицы анализа подсчитывалась частота упоминаний в процентах от общего числа проанализированных публикаций в российских и зарубежных СМИ.

Дискурс-анализ использовался для выявления особенностей подачи информации о проблемах здравоохранения, в частности для определения превалирующей тональности публикаций (негативная, нейтральная, позитивная), способов аргументации, характерных языковых средств и приемов.

Сравнительный анализ применялся для выявления сходств и различий в особенностях освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ по ряду параметров: тематические акценты, тональность публикаций, используемые языковые средства и приемы.

Кроме того, для выявления статистически значимых различий в частоте упоминания отдельных тем и проблем в российских и зарубежных СМИ использовался критерий хи-квадрат. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Проведенный контент-анализ публикаций российских и зарубежных СМИ, посвященных проблемам здравоохранения, позволил выявить ряд существенных различий в тематических акцентах и подходах к освещению данной темы. Установлено, что в российских СМИ основное внимание уделяется проблемам финансирования здравоохранения и материально-технической оснащенности медицинских учреждений. Так, вопросы недостаточного финансирования отрасли затрагиваются в 74,2% проанализированных публикаций, а проблемы изношенности инфраструктуры и дефицита современного оборудования – в 58,6% [9]. Кроме того, российские СМИ активно освещают проблему нехватки медицинских кадров, которая упоминается в 69,1% публикаций. При этом особый акцент делается на низком уровне зарплат медицинских работников: данный аспект затрагивается в 56,3% публикаций [10].

В свою очередь, в зарубежных СМИ наблюдается более равномерное рас-

пределение внимания между различными аспектами здравоохранения. Наряду с проблемами финансирования (которые упоминаются в 52,8% публикаций), заметное место занимают вопросы качества и доступности медицинской помощи (49,6% и 43,2% публикаций соответственно) [11]. Кроме того, зарубежные издания уделяют большое внимание теме внедрения инноваций в здравоохранении: различные аспекты применения новых технологий, таких как телемедицина, искусственный интеллект, персонализированная медицина, затрагиваются в 47,4% публикаций. Также значительное место занимает освещение успехов в лечении отдельных заболеваний, в частности онкологических (39,2% публикаций) и сердечно-сосудистых (28,5%) [12].

Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия в частоте упоминания отдельных проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ. Так, проблемы недостаточного финансирования (74,2% против 52,8%, $\chi2 = 35,47$, $p < 0,001$), дефицита кадров (69,1% против 41,4%, $\chi2 = 56,12$, $p < 0,001$) и неудовлетворительного состояния инфраструктуры (58,6% против 33,7%, $\chi2 = 44,83$, $p < 0,001$) значительно чаще освещаются в российских изданиях. В то же время темы качества медицинской помощи (49,6% против 29,5%, $\chi2 = 31,84$, $p < 0,001$), внедрения инноваций (47,4% против 21,8%, $\chi2 = 54,29$, $p < 0,001$) и успехов в лечении отдельных заболеваний (39,2% против 18,3%, $\chi2 = 40,67$, $p < 0,001$) получают большее освещение в зарубежных СМИ [13].

Дискурс-анализ показал, что в российских СМИ преобладает негативная тональность при освещении проблем здравоохранения. В 67,8% публикаций используются такие характеристики системы здравоохранения, как «кризисное состояние», «деградация», «развал», «коллапс» [13]. Основной акцент делается на недостатках и проблемах, в то время как позитивные изменения и достижения упоминаются лишь в 14,3% публикаций. Характерно использование эмоционально окрашенной лексики, метафор и гипербол для усиления воздействия на аудиторию. Например, в одной из публикаций «Новой газеты» система здравоохранения сравнивается с «тонущим кораблем», а врачи – с «пассажирами, которые пытаются спастись на утлой шлюпке» [14].

В зарубежных СМИ тональность публикаций о проблемах здравоохранения является более сбалансированной. Доля материалов с негативной тональностью составляет 39,2%, в то время как публикации с позитивной и нейтральной тональностью встречаются в 28,5% и 32,3% случаев соответственно. При этом негативные оценки чаще относятся к конкретным проблемам и недостаткам, а не к системе здравоохранения в целом. В публикациях часто используются конструктивные формулировки, подчеркивающие необходимость решения существующих проблем. Например, в статье The New York Times отмечается: «Американская система здравоохранения сталкивается с серьезными проблемами, но у нас есть возможности и ресурсы для их преодоления».

Сравнительный анализ языковых средств и приемов показал, что в российских СМИ чаще используются эмоционально окрашенные выражения, метафоры и гиперболы (в 42,6% публикаций против 21,8% в зарубежных изданиях, $\chi2 = 37,52$, $p < 0,001$). В то же время в зарубежных СМИ шире применяются приемы фактологического описания, ссылки на данные исследований и экспертные мнения (63,7% против 41,5% в российских СМИ, $\chi2 = 38,46$, $p < 0,001$).

Необходимо отметить, что пандемия COVID-19 оказала существенное влияние на характер освещения проблем здравоохранения как в российских, так и в зарубежных СМИ. Доля публикаций, посвященных различным аспектам пандемии, составила 38,4% в российских и 42,7% в зарубежных изданиях. При этом в фокусе внимания оказались такие проблемы, как нехватка средств индивидуальной защиты и медицинского оборудования, перегрузка системы здравоохранения, высокая смертность среди медицинских работников. Однако если в российских СМИ основной акцент делался на недостатках в организации медицинской помощи в условиях пандемии (данный аспект затрагивался в 68,3% публикаций по теме COVID-19), то в зарубежных изданиях больше внимания уделялось вопросам разработки вакцин и новых методов лечения (54,2% публикаций).

Примечательно, что пандемия COVID-19 привела к некоторому сближению повестки российских и зарубежных СМИ в области освещения проблем здравоохранения. Доля публикаций, в которых упоминаются общие для разных стран проблемы, такие как нехватка ресурсов, перегрузка медицинских учреждений, риски для здоровья медицинских работников, составила 29,7% в российских и 32,3% в зарубежных СМИ. Таким образом, глобальный характер пандемии способствовал частичному преодолению различий в тематических приоритетах российских и зарубежных изданий.

В то же время сравнительный анализ показал, что сближение повестки было неполным и затрагивало преимущественно общие вопросы, связанные с пандемией. При освещении других аспектов здравоохранения сохранялись существенные различия между российскими и зарубежными СМИ. Например, доля публикаций, посвященных проблемам финансирования здравоохранения, снизилась в российских СМИ с 74,2% до 64,6% в период пандемии, но осталась существенно выше, чем в зарубежных изданиях (52,8% до пандемии и 48,3% во время нее). Аналогичным образом темы внедрения инноваций и повышения качества медицинской помощи по-прежнему чаще освещались в зарубежных СМИ, хотя разрыв несколько сократился (с 25,6 до 19,7 процентных пунктов для инноваций и с 20,1 до 16,4 процентных пунктов для качества помощи).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии существенных различий в особенностях освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ. Эти различия проявляются как в тематических приоритетах (акцент на проблемах финансирования и кадрового обеспечения в российских изданиях, на вопросах качества помощи и внедрения инноваций – в зарубежных), так и в тональности публикаций (преобладание негативных оценок в российских СМИ, более сбалансированный подход в зарубежных). Вместе с тем пандемия COVID-19 привела к некоторому сближению повестки, что свидетельствует о потенциале для преодоления существующих различий в подходах к освещению сферы здравоохранения в разных странах.

Для более детального анализа различий в освещении проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ был проведен расчет относительных показателей упоминаемости отдельных аспектов данной темы. Установлено, что удельный вес публикаций, посвященных проблемам финансирования здравоохранения, в российских СМИ составляет 1,41 (74,2% / 52,8%), что означает приоритетность данной темы по сравнению с зарубежными изданиями. Аналогичным образом коэффициент относительной упоминаемости проблемы дефицита кадров в российских СМИ равен 1,67 (69,1% / 41,4%), а неудовлетворительного состояния инфраструктуры – 1,74 (58,6% / 33,7%). В то же время для темы качества медицинской помощи соответствующий коэффициент составляет 0,59 (29,5% / 49,6%), для внедрения инноваций – 0,46 (21,8% / 47,4%), а для успехов в лечении отдельных заболеваний – 0,47 (18,3% / 39,2%), что свидетельствует о меньшей приоритетности данных вопросов в российских СМИ по сравнению с зарубежными.

Расчет индекса сходства повестки российских и зарубежных СМИ в освещении проблем здравоохранения до и во время пандемии COVID-19 показал некоторое сближение приоритетов: если до пандемии значение индекса составляло 0,47, то во время нее оно возросло до 0,59 (прирост на 25,5%). При этом основной вклад в сближение повестки внесли общие проблемы, связанные с пандемией: нехватка ресурсов (рост доли публикаций с 12,3% до 38,7% в российских и с 14,1% до 36,2% в зарубежных СМИ), перегрузка медицинских учреждений (рост с 8,4% до 29,6% и с 9,2% до 27,5% соответственно), риски для здоровья медицинских работников (рост с 6,7% до 22,3% и с 7,1% до 24,8%).

Вместе с тем детальный анализ динамики освещения отдельных аспектов здравоохранения показал, что по ряду направлений различия в приоритетах российских и зарубежных СМИ сохранялись и в период пандемии. Так, несмотря на некоторое снижение доли публикаций о проблемах финансирования в российских изданиях (с 74,2% до 64,6%), разрыв с зарубежными СМИ остался значительным (1,34 против 1,41 до пандемии). Еще более выраженной была динамика по теме дефицита кадров: если в зарубежных СМИ доля соответствующих публикаций возросла с 41,4% до 48,6%, то в российских она практически не изменилась (69,7% против 69,1% до пандемии), в результате чего разрыв увеличился с 1,67 до 1,81.

С другой стороны, по ряду направлений наблюдалось сближение приоритетов за счет более активного освещения соответствующих тем в российских СМИ. В частности, доля публикаций о проблемах качества медицинской помощи в российских изданиях возросла с 29,5% до 38,2%, а по теме внедрения инноваций – с 21,8% до 29,4%. Однако и в этих случаях разрыв с зарубежными СМИ сохранялся: соответствующие коэффициенты относительной упоминаемости составили 0,73 и 0,62 против 0,59 и 0,46 до пандемии.

Таким образом, результаты исследования показывают, что пандемия COVID-19 привела к частичному сближению повесток российских и зарубежных СМИ в освещении проблем здравоохранения, однако этот процесс носил ограниченный и неравномерный характер. По ряду ключевых направлений (финансирование, кадровое обеспечение) различия в приоритетах сохранялись и даже усиливались, в то время как по другим (качество помощи, внедрение инноваций) наблюдалось некоторое сближение позиций. В целом, несмотря на общие вызовы, связанные с пандемией, российские и зарубежные СМИ продемонстрировали различные подходы к освещению проблем здравоохранения, что отражает более глубокие различия в приоритетах и ценностных ориентирах медиасистем.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о наличии существенных различий в особенностях освещения проблем здравоохранения в российских и зарубежных СМИ. Данные различия проявляются как на уровне тематических приоритетов (преобладание проблем финансирования и кадрового обеспечения в российских изданиях, качества помощи и внедрения инноваций – в зарубежных), так и в плане общей тональности публикаций (акцент на негативных аспектах в российских СМИ, более сбалансированный подход в зарубежных).

Расчет относительных показателей упоминаемости отдельных аспектов здравоохранения показал, что для российских СМИ характерна повышенная приоритетность проблем финансирования (коэффициент относительной упоминаемости 1,41), дефицита кадров (1,67) и неудовлетворительного состояния инфраструктуры (1,74). В то же время темы качества медицинской помощи (0,59), внедрения инноваций (0,46) и успехов в лечении отдельных заболеваний (0,47) получают в российских изданиях меньшее освещение, чем в зарубежных.

Пандемия COVID-19 оказала заметное влияние на характер освещения проблем здравоохранения в СМИ, однако ее воздействие было неравномерным. С одной стороны, глобальный характер пандемии способствовал некоторому сближению повестки российских и зарубежных изданий: индекс сходства вырос с 0,47 до 0,59 (прирост на 25,5%). Основной вклад в этот процесс внесло активное освещение общих проблем, связанных с COVID-19: нехватки ресурсов, перегрузки медицинских учреждений, рисков для здоровья медработников.

С другой стороны, сближение повестки носило ограниченный характер и не затронуло ряд ключевых направлений. В частности, различия в приоритетности проблем финансирования здравоохранения в период пандемии даже несколько возросли (коэффициент относительной упоминаемости увеличился с 1,41 до 1,34), а по теме дефицита кадров разрыв между российскими и зарубежными СМИ увеличился с 1,67 до 1,81. В то же время по ряду других направлений (качество помощи, внедрение инноваций) наблюдалось некоторое сближение позиций, хотя и в этих случаях различия в приоритетах сохранялись.

Таким образом, несмотря на общие вызовы, связанные с пандемией COVID-19, российские и зарубежные СМИ продемонстрировали различные подходы к освещению проблем здравоохранения. Эти различия отражают более глубокие расхождения в приоритетах, ценностных ориентирах и особенностях функционирования медиасистем. Вместе с тем опыт пандемии показал, что глобальные угрозы способны привести к частичному сближению повестки и выработке общих подходов к освещению ключевых проблем здравоохранения. Дальнейшее изучение этого процесса представляется перспективным направлением для будущих исследований.

Библиографический список

1. Болл Ст. *Парламент и политика в эпоху Болдуина и Макдо-нальда: Дневник Хэдлама 1923–35.* Ленинград: Историческая Пресса; 1992.
2. Влияние поведенческих факторов на состояние здоровья населения. Краткие итоги выборочного обследования. *Росстат РФ*, официальный сайт. Available at: http:www//gks.ru
3. Выровцева Е.В. Традиционные профессиональные ценности в новых медиаформатах. *Челябинский гуманитарий*. 2020; № 1 (50): 36–42.
4. Гарбузняк А.Ю. *Интерпретация реалий политической жизни страны в повестке дня общероссийской прессы: технологические аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
5. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 28–34.
6. Ибарра П., Китсьюз Дж. Дискурс выдвижения утверждений-требований и просторечные ресурсы. *Социальные проблемы: конструкционистское прочтение*. Казань: Издательство Казанского университета, 2007: 55–114.
7. Каминченко Д.И. Взаимодействие средств массовой информации и общества: анализ информационных повесток дня. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2020; № 39 (4): 533–544.
8. Каминченко Д.И. Интернет-СМИ и социальные медиа: анализ информационных повесток дня. *Вопросы журналистики, педагогики и языкознания*. 2021; № 40 (4): 417–430.
9. *Медиалогия.* Официальный сайт. Available at: http:// www.mlg.ru
10. Неъматзода О., Гаибов А.Д., Калмыков Е.Л., Баратов А.К. COVID-19-ассоциированный артериальный тромбоз. *Вестник Авиценны.* 2021; № 23 (1): 85–94.
11. Толоконникова А.В., Лукина М.М. Конфликты в информационной повестке дня: к вопросу об объективности (на примере публикаций российских информационных агентств «Интерфакс» и ТАСС). *Меди@льманах*. 2021; № 5 (106): 74–85.
12. Фролова Т.И. Гуманитарная повестка российских СМИ. *Журналистика, человек, общество*. Москва: МедиаМир, 2014.
13. Хилгартнер С., Боск Ч.Л. Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен. *Средства массовой коммуникации и социальные проблемы*. Казань: Издательство Казанского университета, 2000: 18–53.
14. Ясавеев И.Г. *Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации*. Казань: Издательство Казанского университета, 2004.

References

1. Boll St. *Parlament i politika v `epohu Bolduina i Makdo-nal'da: Dnevnik H`edlama 1923-35.* Leningrad: Istoricheskaya Pressa; 1992.
2. Vliyanie povedencheskih faktorov na sostoyanie zdorov'ya naseleniya. Kratkie itogi vyborochnogo obsledovaniya. *Rosstat RF*, oficial'nyj sajt. Available at: http:www//gks.ru
3. Vyrovceva E.V. Tradicionnye professional'nye cennosti v novyh mediaformatah. *Chelyabinskij gumanitarij.* 2020; № 1 (50): 36-42.
4. Garbuznyak A.Yu. *Interpretaciya realij politicheskoj zhizni strany v povestke dnya obscherossijskoj pressy: tehnologicheskie aspekty*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
5. Dobrosklonskaya T.G. Mediatekst: teoriya i metody izucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 28-34.
6. Ibarra P., Kits'yuz Dzh. Diskurs vydvizheniya utverzhdenij-trebovanij i prostorechnye resursy. *Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2007: 55-114.
7. Kaminchenko D.I. Vzaimodejstvie sredstv massovoj informacii i obschestva: analiz informacionnyh povestok dnya. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2020; № 39 (4): 533-544.
8. Kaminchenko D.I. Internet-SMI i social'nye media: analiz informacionnyh povestok dnya. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznaniya.* 2021; № 40 (4): 417-430.
9. *Medialogiya.* Oficial'nyj sajt. Available at: http:// www.mlg.ru
10. Ne`matzoda O., Gaibov A.D., Kalmykov E.L., Baratov A.K. COVID-19-associirovannyj arterial'nyj tromboz. *Vestnik Avicenny.* 2021; № 23 (1): 85-94.
11. Tolokonnikova A.V., Lukina M.M. Konflikty v informacionnoj povestke dnya: k voprosu ob ob`ektivnosti (na primere publikacij rossijskih informacionnyh agentstv «Interfaks» i TASS). *Medi@l'manah.* 2021; № 5 (106): 74-85.
12. Frolova T.I. Gumanitarnaya povestka rossijskih SMI. *Zhurnalistika, chelovek, obschestvo*. Moskva: MediaMir, 2014.
13. Hilgartner S., Bosk Ch.L. Rost i upadok social'nyh problem: koncepciya publichnyh aren. *Sredstva massovoj kommunikacii i social'nye problemy*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2000: 18-53.
14. Yasaveev I.G. *Konstruirovanie social'nyh problem sredstvami massovoj kommunikacii*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-495-498

Beley M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: maria.beley86@gmail.com*
Lukanova M.S., *student, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: mari.lukanova@icloud.com*

GENRE PECULIARITIES OF THE FRENCH POSTMODERNIST NOVEL ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF B. WERBER'S "HIS MAJESTY THE CAT". The work studies the genre and stylistic features of the French postmodernist novel on the example of the work of a modern French writer Bernard Werber. Special attention is paid to the study and analysis of postmodernist terms, elements and principles in literature on the example of B. Werber's novel "His Majesty the Cat". The study of postmodernism as a key direction in modern literature and art is considered as an actual cultural and philosophical phenomenon covering various spheres of human activity. The study includes the analysis of theoretical peculiarities of postmodernism, the concepts of intertextuality, intermediality, neomyth, the concept of "vitroroman", and the problems of pastiche poetics. The article is supplemented by a frame analysis of the central image of the cat in the novel. The proposed frame model reflects modern principles of interdisciplinary literary research, including some methods of cognitive linguistics.

Key words: **postmodernism, intertextuality, intermediality, vitroroman, neomyth, pastiche, Werber, frame model**

М.А. Белей, *канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: maria.beley86@gmail.com*
М.С. Луканова, *студентка, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: mari.lukanova@icloud.com*

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО РОМАНА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Б. ВЕРБЕРА «ЕЕ ВЕЛИЧЕСТВО КОШКА»

Статья посвящена изучению жанрово-стилистических особенностей французского постмодернистского романа на примере творчества современного французского писателя Бернара Вербера. Особое внимание уделяется изучению и анализу постмодернистских терминов, элементов и принципов в литературе на примере романа Б. Вербера «Ее величество кошка». Становление постмодернизма как ключевого направления в современной литературе и искусстве рассматривается в качестве актуального культурно-философского феномена, охватывающего различные сферы человеческой деятельности.

Исследование включает в себя анализ теоретических особенностей постмодернизма, понятий интертекстуальности, интермедиальности, неомифа, концепции «витроромана», проблем поэтики пастиша. Статью дополняет фреймовый анализ центрального образа кота в романе «Ее величества кошка». Предложенная фреймовая модель отражает современные принципы междисциплинарного литературоведческого исследования, включая в себя некоторые методы когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: **постмодернизм, интертекстуальность, интермедиальность, витроман, неомиф, пастиш, Вербер, фреймовая модель**

В современной литературе постмодернизм привлекает внимание исследователей. Это новое явление связано с репрезентацией культурной и социальной жизни XX и начала XXI веков. Постмодернизм меняет языковую систему, объединяет тексты и культурные коды разных эпох. Таким образом, он модифицирует представления о целостности текста и создает новые критерии и нормы, что обусловливает актуальность выбранной темы исследования.

Современное развитие массовой культуры показывает, что тенденция изменений в лингвистике с каждым днём возрастает и открывает людям возможности усовершенствования родного языка. Новые литературные произведения эпохи постмодернизма являются доказательством прогресса в развитии современной лингвистики и дискурса. Использование интермедиальности, синтез искусств, синергетика приводят к появлению новых жанровых форм. Одной из таких жанровых форм является постмодернистский роман, в котором постмодернистский дискурс и нарратив играют ключевую роль. Постмодернистский роман характеризуется жанровой эклектичностью. На основе классических жанровых форм автор, используя приёмы деконструкции и рекомпозиции, создаёт новые уникальные произведения. Постмодернистский дискурс является продуктом массовой культуры, он рассчитан одновременно на элитарного и среднестатистического читателя. Интертекстуальность является одной из отличительных черт постмодернистского текста. Для постмодернистского дискурса характерно новое прочтение и переосмысление античных мифов, пастишизация, как ношение авторской маски. Термины постмодернизма сложны и многообразны, для их интерпретации необходимы знания в области современной французской философии.

В данной работе предпринята попытка выявить основные жанровые особенности французского постмодернистского романа на примере романа Вербера «Её величество кошка».

Целью данной статьи является выявление жанрово-стилистических особенностей французского постмодернистского романа на примере произведения Б. Вербера «Ее величество кошка». Цель определила ряд необходимых для решения задач:

– раскрыть особенности поэтики постмодернистского романа и его интертекстуальной природы;

– определить жанрово-стилистические особенности французского постмодернистского романа на примере произведения Б. Вербера «Её величество кошка»;

– выделить авторские нововведения в постмодернистском романе в контексте эклектичной поэтики витроромана на примере вышеназванного произведения.

– разработать фреймовую модель образа кота в изучаемом романе Б. Вербера.

Объектом исследования являются жанрово-стилистические особенности французский постмодернистского романа Вербера «Её величество кошка» как продукта массовой интермедиальной культуры.

Предметом исследования является анализ жанровых и образных элементов французского постмодернистского романа.

В ходе исследования применялись методы контекстуального и дискурсивного анализа, фреймовый анализ, лингвостилистический анализ, когнитивный анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что роман Б. Вербера «Ее величество кошка» 2020 года пока не подвергался всестороннему литературоведческому анализу.

В ходе исследования были выявлены основные жанрово-стилистические особенности французского постмодернистского романа. В своих исследованиях мы опирались на многолетний опыт зарубежных исследователей и теоретиков постмодернизма – Р. Барта, Ж. Бодрийара, Р. Грийе, Ж. Деррида, Ж. Женетта, Ж.Ф. Лиотара, М. Фуко, И. Хассана, У. Эко, а также отечественных филологов – И.П. Ильина, Н.Б. Маньковской, И.С. Скоропановой, Э.Н. Шевяковой, М. Эпштейна и многих других. Теоретическая значимость состоит в том, что статья вносит определенный вклад в исследование концепции постмодернистского витроромана во всей совокупности характеристик деконструкции, рекомпозиции и эклектичности. Также используется оригинальный метод когнитивного фреймового анализа для исследования центрального образа кота.

Практическая значимость заключается в том, что углубленное изучение жанровой теории французского постмодернистского романа может быть полезно студентам-лингвистам, литературоведам, филологам и переводчикам.

Феномен «витроромана» в постмодернизме (далее рассматриваемый в романе Б. Вербера «Ее величество кошка»), описанный в кандидатской диссертации М.А. Белей, представляет собой «результат синтеза жанровых моделей романа-путешествия, романа-воспитания, научно-фантастического романа, романа-утопии и романа-антиутопии» [1, с. 13]. Соответственно, можно сделать вывод, что данный феномен появился в результате пастишизации, деконструкции и рекомпозиции классических жанровых моделей.

Особую роль в поэтике постмодернистских романов играет неомиф как современное прочтение античных мифов. Элементы интертекстуальности и неомифологичности также можно отметить в «говорящих» именах героев романа «Ее величество кошка». Так, Бастет (кошка, главная героиня) = «Баст/Бастет (древнеегипетская богиня, которая изображалась в виде женщины с кошачьей головой или кошки, а также покровительница деторождения)» [2, с. 175], образ которой представляет постмодернистское прочтение древнеегипетского мифа.

Относительность истины и множественность трактовок мнения автора отражены уже в эпиграфе к роману: «Истина – это не более чем точка зрения» [3, с. 6]. Это заявляет ученый кот Пифагор, отдавая дань уважения взглядам философа С. Батлера.

Важным поэтологическим приемом в жанре постмодернистских романов выступает пастиш. Ж. Женетт называет «порогом» пастиша, или пародии «практику ношения авторской маски» [4, с. 326]. В романе «Ее величество кошка» подобную «авторскую маску» примеряют кошка Бастет и кот Пифагор. В их уста автор вкладывает свои антиутопические взгляды и философские воззрения, реализуя постмодернистский принцип «бартовской смерти автора».

Постмодернистскому роману во многом присущ принцип интермедиальности как синтеза искусств. В течение XVIII–XIX веков идея интермедиальности по-разному трактовалась некоторыми теоретиками искусства. Мы разделяем мнение Е.П. Шиньева, который считает, что «интермедиальность в узком смысле – это особое направление интертекстуальных связей в художественном произведении, основанное на единстве художественных кодов разных искусств. Если говорить об интермедиальности в широком смысле, то она подразумевает построение целостной системы полихудожественного пространства в системе культуры (или формирование художественного «метаязыка» культуры)» [5, с. 1].

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что интермедиальность – это особая форма диалога культур через взаимодействия художественных референций, в которых интертекстуальность и интердискурсивность, а также гипертекстуальность, как обращение к шедеврам мировой литературы и культуры, являются основными поэтологическими приемами.

Интермедиальность постмодернистских произведений, в результате которой происходит взаимодействие и пересечение разных форм искусства, позволяет создавать глубину, эмоциональную насыщенность и вовлеченность рефлексивных читателей.

Интертекстуальность является одной из основных системообразующих особенностей постмодернистского текста. Она определяет наличие и взаимодействие различных референций на другие литературные, философские, художественные и культурные работы. Интертекстуальность представляет собой процесс включения элементов из других текстов в создаваемый произведением контекст, что приводит к новым значениям и взаимосвязям между ними.

Интертекстуальная природа постмодернистского текста основывается на том, что текст не существует в изоляции, а является объектом постоянного взаимодействия с другими текстами. Этот феномен связан с просвещенческой идеей о том, что текст не имеет однозначного значения, и его смысл определяется не только автором, но и читателем, а также контекстом, в котором он рассматривается.

Интертекстуальность в постмодернистском тексте проявляется через использование цитат, аллюзий, реминисценций, парадоксальной иронии и других приемов. Эти приемы позволяют автору достичь не только цитатного использования элементов поэтики прошлого, но и создать своеобразную полифонию в своем произведении, где различные голоса активно взаимодействуют, смешиваются и противоречат друг другу.

Важным аспектом интертекстуальности является реализация метатекстуальных игр, которые подразумевают обращение к самому процессу письма и чтения. Использование таких игр позволяет авторам постмодернистского текста осознанно работать с референциями внутри текста и создавать сложные многоуровневые структуры.

Таким образом, интертекстуальность является главной жанрообразующей особенностью постмодернистского романа, определяющей его многообразие смыслов и связей с другими литературными и культурными произведениями. Она позволяет создать новую реальность, которая не только отражает прошлое и настоящее, но и активно взаимодействует с ними, вызывая рефлексию и размышление у читателя.

Роман «Энциклопедия относительного и абсолютного знания» является одним из ярких примеров интертекстуальности в творчестве Бернара Вебера: автор цитирует работы вымышленного ученого по имени Эдмонд Уэллс, на протяжении всего романа встречаются самореференции, постмодернистские игры с читателем и воодушевление читателя на самостоятельный поиск информации. Также в романе ярко выражена концепция «смерти автора» с целью рождения нового типа читателя, тонко чувствующего, рефлексивного и активно вовлеченного в литературу. Данная концепция, предложенная французским философом

и литературоведом Р. Бартом, нашла свое прямое воплощение в творчестве Б. Вербера. Муки творца и круги ада (в контексте творчества Вербера – это континент мертвых) отражены в аллюзиях на «Божественную комедию» Данте и широко представлены в циклах романов Б. Вербера «Об ангелах» и «О Богах».

Жанр постмодернистского романа проявляется в том, что в произведении присутствует приём «двойного кодирования», т. е. в тексте переплетается большое множество упоминаний о различных легендах и мифах, что позволяет читателю прочитать не просто современный роман, но и косвенно ознакомиться с сюжетами различных произведений. Благодаря присутствию сюжетных линий нескольких текстов в одном произведении появляется «невозможность единого зеркала мира», отражающего принцип постмодернистского плюрализма, интермедиальности и ризоматичности.

Хорошо вписывается в постмодернистскую поэтологическую модель явление пастиша. Литературный пастиш – это миметическая практика создания текста путем заимствования и копирования ярких стилистических особенностей образца. С конца XVIII века эта практика стала называться «пастишем». До этого слово ассоциировалось с музыкой и живописью. Однако его использование в текстах засвидетельствовано еще в античности, возможно, даже с момента появления письменности.

Во время использования пастиша два голоса (автор и его вымышленный персонаж, через которого он транслирует свои идеи) четко идентифицируются: голос рассказчика и голос автора, которому подражают. Здесь присутствует своеобразная рамка, дистанцирующая пастишизированный фрагмент и придающая ему статус спектакля. Функция обрамляющего дискурса – дать код для чтения обрамленного дискурса, указать имя или характер пастишизированного текста. Пастиш в постмодернизме позволяет реализоваться множественным интерпретациям текста и часто содержит элементы интертекстуальности.

Одной из основных сложностей, возникающих при интерпретации терминов французского постмодернизма, является их многозначность и контекстуальная специфика. Постмодернизм предполагает отказ от общепринятых правил и критериев истины, что приводит к тому, что термины используются в разных контекстах с различными значениями.

Также сложность возникает из-за множества теоретических школ и направлений в рамках постмодернизма, которые могут различным образом интерпретировать одни и те же термины. Это создает запутанную и сложную сеть взаимосвязанных понятий, усложняющих процесс их интерпретации и анализа.

Другим важным аспектом сложности интерпретации терминов французского постмодернизма является их частичная абстрактность и эзотеричность. Многие термины понимаются только в рамках конкретной философской системы или концепции, что делает их труднопонимаемыми для широкой аудитории.

Кроме того, французский постмодернизм славится своей субъективностью и относительностью, что делает интерпретацию терминов еще более усложненной. В зависимости от точки зрения и теоретического подхода термины могут приобретать различные значения и смыслы, что затрудняет их общепринятое понимание.

В целом интерпретация терминов французского постмодернизма является сложным и многогранным процессом, требующим глубокого понимания философских концепций и теорий, а также учета контекстуальных и культурных особенностей их использования.

Роман Бернара Вербера «Её величество кошка» является одним из ярких примеров постмодернистской литературы. Стилистическая особенность романа – повествование ведется от первого лица (кошка Бастет). Основное действие в данном постмодернистском антиутопическом произведении происходит во время «апокалипсиса», причиной которого стало нашествие жестоких крыс – главных антагонистов романа: «Постепенно, пользуясь ослаблением людей, крысы осмелели, принялись вылезать на поверхность и даже нападать на них (людей)», «…что касается заразы, косившей людей, то она, по его словам, представляла собой возродившуюся старинную эпидемию, известную в Средние века как чума, переносимая крысами» [3, с. 54]. Здесь наблюдается ассоциативная связь между опасностью крыс для людей в произведении и пандемией COVID-19, произошедшей в 2019–2023 годах, поскольку роман имеет жанровые черты антиутопии.

Лудические (игровые) принципы поэтики постмодернизма отражаются в его склонности к ироническому переосмыслению классических античных мифов. Жанр постмодернистского витроромана, собранного из осколков прошлых эпох, прекрасно вписывается в данную концепцию, поскольку миф выступает базовой системообразующей универсальной категорией. При этом он иронически переосмысляется, античные герои и боги помещаются в современные бытовые реалии, снижается «градус пафоса», отражая дух эпохи постмодернизма. Таким образом античный миф преобразуется в постмодернистский игровой неомиф.

Пифагор (кот, главный герой) = Пифаго́р Са́мосский (древнегреческий учёный, философ, музыкальный теоретик) обладает «говорящим» именем с аллюзией на древнегреческого ученого Пифагора. Кот Пифагор благодаря своему «третьему глазу» является источником знаний для кошачьей стаи, держит контакт с людьми, и на протяжении всего романа его позиционируют как высокоинтеллектуального уникального кота.

Помимо имён, герои также проецируют на себя характеры личностей, в честь которых были названы. На протяжении действия романа кошка Бастет часто рассуждает на тему женской сущности, несколько раз упоминает собственных котят и особое внимание уделяет репродуктивному процессу.

Исследуя конкретные примеры интертекстуальности в творчестве Бернара Вербера, мы можем заметить, как античный миф интегрируется в современный контекст, что можно назвать созданием неомифа, здесь мы прослеживаем, как рождается новый мифологический пласт, который, в свою очередь, обогащает потстмодернистский нарратив автора. Бернар Вербер в своих романах не просто вплетает сюжет мифа в книгу, он переосмысливает его в рамках постмодернистского витроромана, где присутствуют «осколки прошлых эпох», и элементы мифологии помогают не только предугадать действия персонажей, развитие сюжета, но и создать нужную мистическую антиутопическую атмосферу. Роман Бернара Вебера «Ее величество кошка» – это литературное произведение, в котором присутствуют элементы неомифологии, а также бестиарные образы. Роман представляет собой многослойный постмодернистский текст, содержащий множество символических и мифологических образов, которые придают произведению глубину и поэтичность.

Кошки: являются основными героями произведения. В отличие от реального мира, в романе они имеют собственный разум и систему коммуникации друг с другом, а также находят способ поддержания общения с людьми. Ещё в начале романа главная героиня, кошка Бастет, приходит к выводу, что лидирующей расой должна стать кошачья. На протяжении своего пути она познаёт то, что было присуще до этого только человеческому роду: юмор, искусство, любовь. В романе прослеживается яркая интертекстуальная отсылка к образу кота-змееборца.

Крысы: в произведении являются главными антагонистами, но, в отличие от котов, не имеют никакой социальной ценности. В трилогии Б. Вербера «Мы боги» люди-крысы демонстрируются автором не только как главные антагонисты людям-дельфинам, но и как антиутопический образ человечества. В их мире преобладает жесткость, насилие и их общество следует фразе Н. Макиавелли «Цель оправдывает средства».

В творчестве Бернара Вербера особую роль играют бестиарные образы. Бестиарные и антропоморфные персонажи вступают в произведениях мировой культуры в диалог, животные наделяются человеческими чертами, в то время как люди, в свою очередь, обладают рядом звериных черт. Существуют некоторые стереотипы и прототипические характеристики, с которыми в обществе принято отождествлять некоторых животных (трусливый заяц, медлительная черепаха, хитрая лиса и т. д.). Они могут варьироваться в разных культурах и, в зависимости от наделяемых бестиарных характеристик, можно проследить отношение народов к тому или иному животному. В творчестве Вербера можно наблюдать оригинальное прочтение бестиарных образов.

Фрейм как одно из ключевых понятий когнитивной лингвистики представляет собой схематическое обобщенное представление об объекте исследования. Фреймовый анализ в качестве репрезентации образа кота в литературном произведении представляется нам уместным, поскольку он помогает наглядно представить различные ипостаси главного персонажа романа «Ее величество кошка».

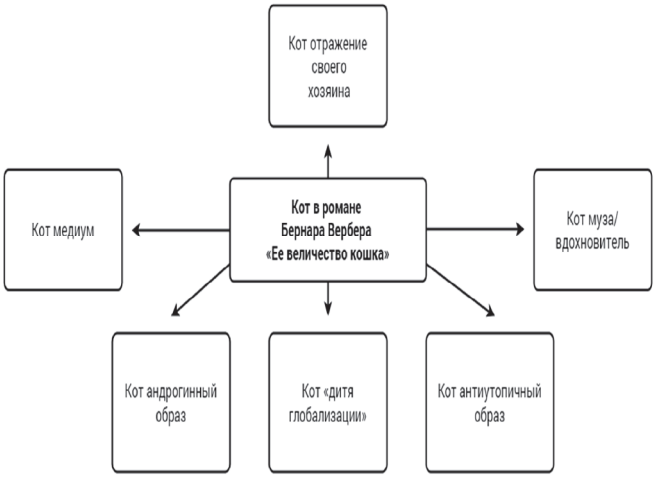


Рис. 1

1. Кошка как медиум

Кошка за свою историю существования была всегда связана с эзотерическими и мистическими представлениями. В различных культурах она рассматривалась как связующее звено между миром живых и потусторонним миром. Ее таинственное поведение и способность воспринимать изменения энергетического поля вокруг нее позволяют предполагать, что кошка может выступать в качестве медиума, способного передать информацию из духовного мира.

«Всюду я ощущала миазмы смерти, для людей неуловимые» (Partout, j'ai senti les miasmes de la mort, insaisissable pour les humains) [3, с. 36].

2. Кошка как муза писателя

Многие писатели и поэты на протяжении веков находили вдохновение в общении с кошками. Их элегантность, самостоятельность и загадочность привлекали к себе внимание и стимулировали творческий процесс. Кошка может стать главным героем или символом в литературных произведениях, что демонстрирует ее роль в качестве музы писателя.

Служанка Натали любит свою кошку Бастет и восхищается ей [3, с. 21] (Natalie aime et admire son chat Bastet).

3. Кошка как дитя глобализации

Современная кошка, особенно породистая, является результатом глобализации и международной торговли. Таким образом, она становится символом глобальной связи и объединения между различными культурами.

«Пифагор был очень умен, а главное – благодаря своему «третьему глазу» имел доступ ко всем человеческим знаниям во всех областях» (Pythagore était très intelligent et, surtout, grâce à son troisième œil, il avait accès à toutes les connaissances humaines dans tous les domaines) [3, с. 19].

4. Кошка как отражение своего хозяина

Взаимодействие между кошкой и ее хозяином также играет важную роль. Наблюдая за поведением кошки, можно получить представление о характере и эмоциональном состоянии ее хозяина. Кошка может отражать черты характера и поведение своего хозяина и, в свою очередь, оказывать влияние на его эмоциональное состояние.

«Я простила ей убийство моих детей. Мне захотелось унять её горе» (Je lui ai pardonné d'avoir tué mes enfants. Je voulais la soulager de son chagrin) [3, с. 16].

5. Кошка как андрогинный образ, сочетающий в себе женское и мужское начало

Во многих культурах кошка рассматривается как символ андрогинности, то есть способности сочетать в себе черты и качества как женщины, так и мужчины. Ее грациозность, хитрость и независимость могут ассоциироваться как с женской, так и с мужской энергией. Такой андрогенный образ кошки отражает уникальность ее существования и позволяет использовать ее в различных контекстах и интерпретациях.

«Я – сама независимость» (Je suis ma propre indépendance) [3, с. 11].

6. Кошка как антиутопический образ спасителя человечества от деградации Существует теория, согласно которой кошка играет роль спасителя, который может уберечь человечество от деградации и разрушения. Данная теория основывается на том, что кошка отличается своей интуицией и заботой об окружающем мире. Таким образом, кошка считается символом надежды и возможности изменения человеческой цивилизации к лучшему. Этот антиутопический образ кошки служит напоминанием о необходимости сохранения баланса в природе и нашего взаимодействия с окружающей средой.

«… я затеяла грандиозный проект. Его смысл можно передать одной фразой: «НАЛАДИТЬ КОНТАКТЫ МЕЖДУ ВСЕМИ ВИДАМИ» (Je me suis lancé dans un projet ambitieux. Son sens se résume en une phrase: «Établir des contacts entre toutes sortes de personnes») [3, с. 12].

Весьма популярным поэтологическим приемом постмодернистского текста является его пастишизация. Пастиш, как уже было сказано выше, – это художественный прием, который заключается в ношении авторской маски. Например, автор создает вымышленного персонажа и «отдает» ему авторство над своими произведениями. Так, например, у Б. Вербера Э. Уэллс, автор «Энциклопедии относительного и абсолютного знания», является его пастишизированным альтер-эго. Автор транслирует через Эдмонда Уэллса свои идеи, сам при этом оставаясь в тени. Во французском постмодернизме пастиш играет важную роль как способ комментирования, переосмысления и новой интерпретации культурных и художественных явлений. Именно в этом контексте пастиш реализует свою функцию – он предоставляет художнику чрезвычайно богатый материал для интерпретации и реинтерпретации.

Пастиш во французском постмодернизме играет важную роль в создании новых художественных произведений, обогащая их разнообразием источников и перспектив. Он позволяет художникам выйти за рамки традиционных жанров и стилей, открывая новые возможности для творчества и интерпретации мира.

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов и обобщений. Жанрообразующей категорией в современном французском постмодернистском романе выступает античный миф и его ироническое переосмысление, преобразуемое в неомиф. В постмодернистском витроромане главенствует эклектичность и витражность, имеет место сочетание несочетаемого, жанровые надстройки и модификации, в нем присутствуют элементы жанра романа утопии и антиутопии, научно-фантастического и псевдонаучно-эзотерического романа, философской притчи и романа-путешествия. В постмодернистском романе вообще и в творчестве Вербера в частности важную роль играют лудические элементы интертекстуальности и пастиша. Бестиарные образы, широко представленные в творчестве Вербера, особенно ярко нашли свое воплощение в романе «Ее величество кошка». В нашем исследовании мы представили образ кота в виде концептуального фрейма, который показывает разные ипостаси данного животного. Литература французского постмодернизма представляет собой сложный и многогранный интермедиальный феномен, а творчество Б. Вербера является ее ярким воплощением. Вместе с тем оно не получило пока должного освещения в российских исследованиях и требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Белей М.А. *Жанровое своеобразие циклов постмодернистских романов Бернара Вербера «Об ангелах» и «О богах»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Калининград, 2020.
2. *Большой энциклопедический словарь. Мифология*. Москва, 1998.
3. Вербер Б. *Ее величество кошка*. Москва: Эксмо, 2020.
4. Женетт Ж. *Работы по поэтике: Фигуры*: в 2 т. Москва: Эдиториал УРСС, 1998; Т. 1.
5. Шиньев Е.П. Интермедиальность как механизм межкультурной диффузии в литературе (на примере романов В.В. Набокова «Дар»). *Аналитика культурологии*. 2009; № 2 (14): 111–116.
6. Werber B. *Sa majesté des chats*. Paris: Albin Michel, 2019.

References

1. Belej M.A. *Zhanrovoe svoeobrazie ciklov postmodernistskih romanov Bernara Verbera «Ob angelah» i «O bogah»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2020.
2. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Mifologiya*. Moskva, 1998.
3. Verber B. *Ee velichestvo koshka*. Moskva: `Eksmo, 2020.
4. Zhenett Zh. *Raboty po po`etike: Figury*: v 2 t. Moskva: `Editorial URSS, 1998; T. 1.
5. Shin'ev E.P. Intermedial'nost' kak mehanizm mezhkul'turnoj diffuzii v literature (na primere romanov V.V. Nabokova «Dar»). *Analitika kul'turologii*. 2009; № 2 (14): 111-116.
6. Werber B. *Sa majesté des chats*. Paris: Albin Michel, 2019.

Статья поступила в редакцию 11.06.24

УДК 81'25:811.531:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-498-501

Vasilieva V.E., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

THE ANALYSIS OF KOREAN SOCIAL AND POLITICAL TEXTS ABOUT RELATIONSHIPS BETWEEN KOREAN PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC AND REPUBLIC OF KOREA. In 1945, Korea was divided into two states: The Korean People's Democratic Republic and the Republic of Korea, which subsequently entered into a war for possession of the Korean Peninsula, which lasted from 1950 to 1953 and ended with a peace agreement. Since that time, the two countries have maintained rather tense, hostile relations, which were aggravated by North Korean missile tests and periodic provocations from both North and South Korea. However, despite this, several attempts were made to reach a truce, and, starting in 2018, the so-called "thaw" began in relations between the two countries. All the events taking place in the relations between the DPRK and the Republic of Korea are widely covered in local news. In addition, it publishes statements by various organizations and political figures regarding a particular problem that has arisen in the international relations of these two countries. The author of the paper analyses Korean social and political texts from the point of view of their relationships on Korean Peninsula.

Key words: **social and political texts, Korean People's Democratic Republic, Republic of Korea, international relations, news, mass media**

В.Э. Васильева, *ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

АНАЛИЗ КОРЕЙСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПО ВОПРОСУ ОТНОШЕНИЙ КНДР И РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

В 1945 году Корея разделилась на два государства: КНДР и Республика Корея, которые впоследствии вступили в войну за владение Корейским полуостровом, длившуюся с 1950 по 1953 годы и завершившуюся мирным соглашением. Начиная с того времени, между двумя странами сохранялись довольно напряженные, враждебные отношения, которые обострялись северокорейскими ракетными испытаниями и периодическими провокациями как со стороны Северной, так и со стороны Южной Кореи. Однако, несмотря на это, было предпринято несколько попыток достичь перемирия, и, начиная с 2018 года, в отношениях двух стран наступила так называемая «оттепель». Все события, происходящие в отношениях между КНДР и Республикой Корея, широко освещаются в местных новостях. Кроме того, там публикуются высказывания различных организаций и политических деятелей относительно той или иной проблемы, возникшей в международных связях этих двух стран. Анализ общественно-политических текстов позволяет еще раз убедиться в сущностных характеристиках стран и их культур. На примере названных текстов автор статьи показывает взаимоотношения КНДР и Республики Корея.

Ключевые слова: **общественно-политические тексты; КНДР; Республика Корея, международные отношения, новости, СМИ**

Международная обстановка современности характеризуется наличием конфликтных взаимоотношений между странами. Причин для этого существует много: это и территориальные споры, и религиозные воззрения, и давняя вражда, и т. д. Весь мир уже в течение долгого времени наблюдает за отношениями между двумя странами, объединенными одной культурой, но в силу исторических событий оказавшихся по разным сторонам баррикад. Это всем известные Корейская Народная Демократическая Республика (КНДР) и Республика Корея. Об отношениях между этими двумя странами пишут много в зарубежных СМИ, а также они широко освещаются в местных новостях. Кроме того, там публикуются высказывания различных организаций и политических деятелей относительно той или иной проблемы, возникшей в международных связях этих двух стран. Цель настоящей статьи – выявление особенностей перевода корейских общественно-политических текстов с корейского и английского языков на русский язык на материале общественно-политических тексов по вопросу отношений КНДР и Республики Корея. Для этого необходимо решить следующие задачи: рассмотреть особенности публицистического стиля и найти методы соблюдения стилистических норм публицистического стиля при переводе; изучить и систематизировать специальные термины, безэквивалентную лексику, фразеологические единицы, грамматические конструкции; выявить способы перевода общественно-публицистических текстов; проанализировать полученные переводы. Объектом исследования выступают новостные статьи различных интернет-изданий и новостных порталов Республики Корея и публикации Центрального телеграфного агентства Кореи (КНДР), представленные в виде общественно-политических текстов. Предметом исследования выступает процесс перевода общественно-политических статей с корейского и английского языков на русский язык. Актуальность заключается в том, что СМИ в наше время являются неким инструментом пропаганды, широко охватывающим все слои населения. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов данного исследования лингвистами, переводчиками, преподавателями и студентами языковых вузов для грамотного, адекватного перевода общественно-политических текстов. Научная новизна заключается в попытке сопоставительного анализа общественно-политических текстов корейских СМИ, представленных на корейском и английском языках.

Общественно-политические тексты в настоящее время имеют большое значение, что является следствием быстрого развития международного сотрудничества в разных областях и роста значимости политических событий в мире. К ним относятся выступления государственных, партийных и общественных деятелей, всевозможные статьи и публикации международных, правительственных и общественных организаций. Они содержат информацию ведущих экономистов о деятельности международных финансовых организаций, отражают реальный мир бизнеса и предлагают широкую палитру взглядов и мнений на те или иные политические события [1]. Также не следует забывать тот факт, что в настоящее время общественно-политические тексты выступают еще и в качестве орудия пропаганды и идеологической борьбы.

Объем выпускаемых ежегодно общественно-политических текстов, нацеленных на иноязычную аудиторию, довольно высокий и по мере роста международных связей продолжает повышаться. Согласно О.В. Занковец, общественно-политические тексты включают в себя газетные и публицистические тексты, а также тексты выступлений и заявлений, которые в зависимости от профиля источника могут иметь информативную, политическую, социальную направленность [2]. Характерной чертой этого вида текстов является то, что он сочетает в себе элементы художественного (описание места и участников действия) и специального (наличие определенной терминологии) стилей. Как указано в статье Н.Д. Пашковской и Н.С. Сукроевой, со стилистической точки зрения для общественно-политических текстов характерно сочетание научного стиля (специальной лексики и терминологии, книжно-письменных элементов в словаре и синтаксисе) со стилем художественной литературы, который включает в себя средства образности и эмоциональной окраски, наличие слов из разнообразных слоев общего словарного состава слова и устно-разговорных синтаксических оборотов [1]. Общими чертами всех общественно-политических текстов являются пропагандистская или агитационная установка материала, которая направлена на формирование либо изменение общественного мнения, информативная направленность, а также большое количество в них языковых элементов полемики: языковых клише, риторических структур, буквализмов, газетных штампов, общественно-политических терминов, оценочных слов, жаргона и просторечия.

Рассмотрим общественно-политические тексты, опубликованные на корейском полуострове. Несмотря на долгие годы вражды и взаимной неприязни, к 2020 году Кореям удалось договориться и наладить дипломатические отношения. В Республике Корея хорошим примером новостной среды, освобожденной от авторитарного контроля, является интернет-портал OhmyNews, в котором статьи по большей части пишут гражданские журналисты. OhmyNews, особенно популярная среди молодежи, довольно критично относится к консервативной политике, а потому является хорошей альтернативой для людей, недовольных ежедневными печатными изданиями. Глобальный феномен растущей популярности онлайн-газеты бросает вызов консервативным бумажным СМИ в Корее. Правительство Кореи выступило с твердым намерением поддерживать развитие информационного общества. Компании поддерживаются долгосрочными инвестициями, и многочисленные совместные проекты между государственным и частным секторами дали хорошие результаты. Развивая информационное общество, Корея укрепляет свою национальную экономику и продвигается на мировой арене как одна из ведущих наций в области информационных технологий и их применения.

В Северной Корее в настоящее время существует единственное информационное агентство – ЦТАК (Центральное телеграфное агентство Кореи). Оно ежедневно сообщает новости для всех новостных организаций в стране, включая газеты, радио и телевизионные передачи через Центральное корейское телевидение и Центральную систему радиовещания Кореи. ЦТАК работает при Корейском центральном радиовещательном комитете, через который в конечном итоге контролируется Отделом пропаганды и агитации рабочей партии Кореи. В декабре 1996 года ЦТАК начало публиковать новостные статьи в Интернете на своем веб-сервере, расположенном в Японии. С октября 2010 года новости стали публиковаться на новом сайте, контролируемым Пхеньяном, и их выпуск увеличился за счет добавления мировых новостей, не связанных с Северной Кореей, а также новостей из стран, имеющих тесные дипломатические отношения с КНДР. ЦТАК выпускает новости не только на корейском языке, но и переводит их на английский, русский и испанский. Южная Корея в 2004 году заблокировала доступ к его веб-сайту, равно как и к другим новостным сайтам Северной Кореи, и его можно получить только с разрешения правительства. Помимо работы в качестве информационного агентства, ЦТАК также готовит сводки мировых новостей для официальных лиц КНДР. Утверждается, что оно еще проводит тайный сбор разведданных. ЦТАК базируется в столице страны Пхеньяне и имеет несколько бюро в разных городах Северной Кореи. Кроме того, у него заключено соглашение об обмене прессой примерно с 46 зарубежными информационными агентствами, включая южнокорейское агентство Yonhap. Однако ближайшими партнерами являются Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС) и китайское агентство Синьхуа. Корреспонденты и бюро ЦТАК расположены в шести странах, включая Россию и Китай. ЦТАК также сотрудничает с международным агентствами новостей Reuters и Associated Press, последнее из которых имеет постоянное бюро в Пхеньяне. Журналисты ЦТАК прошли обучение за границей в BBC и Reuters. ЦТАК является членом Организации новостных агентств Азиатско-Тихоокеанского региона.

СМИ в Южной и Северной Корее развиваются по совершенно противоположным сценариям. И если в Южной Корее правительство дает информационным порталам все больше свободы, новостное агентство Северной Кореи подвергается жесткой цензуре. История отношений Республики Корея и КНДР, наполненная враждой и взаимной неприязнью, непосредственным образом сказалась на развитии системы национальной прессы этих двух государств. Общей чертой СМИ Южной и Северной Кореи является активная пропаганда, настраивающая жителей двух стран друг против друга. Однако если в Республике Корея в настоящее время журналистам дают все больше свободы, то в КНДР каждая новость подвергается жесткой цензуре. Корейские общественно-политические тексты отличаются обилием англицизмов, интернационализмов, ханмунной лексики (то есть заимствованной из китайского языка), иероглифов, а также отмечается большое количество средств словесной образности. Еще одной отличительной чертой, присущей исключительно корейским новостям, является особая собирательность, находящая свое воплощение и в своеобразии категории лица

(использование 1-го и 3-го лица в обобщенном значении), и в повышенной частотности местоимения 우리 (мы, наш), и в особенностях их употребления. Приведем несколько примеров отрывков из общественно-политических текстов этих стран. 1. «В связи с недавней установкой Северной Кореей мин ПМД-6 и провокацией с обстрелом, военная напряженность между Югом и Севером достигла наивысшего уровня. Для ее преодоления были проведены переговоры «2 = 2» на высшем уровне, первый и второй этапы которых в общей сложности заняли 25 часов. Становится интересно, почему они так долго продолжались. Было выяснено, что это связано с северокорейской практикой избегать использования средств связи во время обсуждения Югом и Севером таких деликатных вопросов, как военные отношения. Боясь риска подвергнуться прослушиванию, северокорейские чиновники лично сообщают обо всех договоренностях высшим лицам, принимающим решения» [3]. Еще одной отличительной чертой южнокорейских общественно-политических текстов является упоминание деталей, которые не являются обязательными и не несут большой смысловой нагрузки для читателя, например, имена, названия и числа. Это значительно увеличивает предложения, делая их переполненными избыточной информацией. В качестве примера возьмем следующий отрывок из новостей: 2. «Высокопоставленные чиновники Северной Кореи: военный начальник Хван Бён Со, секретарь политической партии Чхве Рён Хо и секретарь по связям с Южной Кореей Ким Ян Гон – утром 4 числа срочно вылетели в Южную Корею, чтобы присутствовать на закрытии Азиатских Игр в Инчхоне» [3]. Перечисление имен и должностей северокорейских чиновников в данном случае является отличительной чертой корейской культуры. 3.«Согласно департаменту связи с Голубым домом, 24-го числа начальник отдела национальной безопасности Голубого дома Ким Кван Чжин, начальник Министерства объединения Республики Корея Хон Ён Пхё, главный политический деятель Народной армии Северной Кореи Хван Бён Со и секретарь Трудовой партии Кореи по вопросам связи с Южной Кореей Ким Ян Гон ведут переговоры 2+2 в «доме мира» в деревне Пханмунджом уже около 15 часов с тех пор, как возобновили их вчера около 15:30» [3]. В данном примере мы наблюдаем культурную тенденцию узнавания должностей людей перед тем, как проводить переговоры.

В заголовках южнокорейских новостей нередко можно встретить иероглифы. Основная причина их использования заключается в том, что они сразу бросаются в глаза, и читатель, который просто пробегает глазами по заголовкам, легко сразу может понять, о чем будет конкретная статья. Говоря о новостях, освещающих межкорейские отношения, в заголовках очень часто употребляют иероглиф 北 «север», обозначающий Северную Корею. Также иногда встречается иероглиф 南 «юг», соответственно, обозначающий Южную Корею. Говоря об иероглифах, нельзя не отметить также большой процент в общественно-политических текстах ханмунной лексики (한자어, 漢字語), то есть слов, образованных от иероглифов. Это связано с тем, что с помощью иероглифов можно легко образовывать термины и понятия, выраженные иероглифами, лаконичные и емкие.

Анализ общественно-политических текстов обеих стран позволил выделить их функции. Первая функция – информационная, являющаяся одной из двух основных функций публицистического стиля, включающего в себя общественно-политические тексты, осуществляется через логико-понятийную сторону речи. Та, в свою очередь, отличается в известной степени нейтральностью, точностью и объективностью выражения. Она проявляется в газете, прежде всего, в использовании научной, официально-деловой, общественно-политической терминологии; специальной лексики разных областей знания и профессий; в широком употреблении собственных имен – географических названий, наименований учреждений и организаций, газет и т. д.; активном использовании аббревиатур и словосложений терминологического характера, заимствованных из английского языка [4, с. 148]. Так, в южнокорейских новостях можно встретить такие международные аббревиатуры, заимствованные из английского языка, как EU (Европейский союз), NSC – Совет национальной безопасности, UN – ООН, APEC (Организация по экономическому сотрудничеству в Азиатско-Тихоокеанском регионе), ADB (Азиатский банк развития), DMZ – Демилитаризованная зона, UFG – Ulchi-Freedom Guardian (название военных учений, которые Южная Корея проводит совместно с Соединенными Штатами) и др. (В общественно-политических текстах Северной Кореи полностью отсутствуют английские заимствования, поскольку США является ее главным врагом. Поэтому в новостях вы не найдете ни международных политических терминов, ни аббревиатур, ни англицизмов. Вместо этого в Северной Корее используются исконно корейские слова, а в редких случаях заимствуются неологизмы из русского языка. Так, привычное в Южной Корее слово «바이러스» (от английского virus), используемого в связи с пандемией коронавируса, в Северной Корее заимствовали от российского слова «вирус» – «비러스»). Второй функцией публицистического стиля является пропагандистская, или воздействующая. В случае с новостями, освещающими отношения между Югом и Севером, эта функция используется на все сто процентов. Известно, что отношения на Корейском полуострове крайне напряженные, там периодически возникают военные столкновения, так называемые военные провокации, и каждый раз обе стороны конфликта пытаются обвинить друг друга, тем самым лишь нагнетая конфликт. Для того чтобы воздействовать на читателя, в общественно-политических текстах встречаются такие стилевые черты, как призывность, лозунгово-декларативный характер выражения, проявляющиеся в побудительном характере речи, простота и доступность, которые проявляются в сравнительной несложности синтаксических конструкций, в использовании общеупотребительной лексики и комментировании привлекаемой терминологии.

Созданию экспрессивности способствует высокочастотная оценочная лексика, в том числе и эпитеты. Описывая Северную Корею и те поступки, которые она совершила, южнокорейские журналисты нередко используют прилагательные, которые характеризуют КНДР не с самой хорошей стороны, что еще больше настраивает читателей против нее. Например: «После вторжения на юг, послужившего началом Корейской войны, Северная Корея непрерывно устраивала вооруженные провокации, такие как Рангунский теракт и взрыв Boeing 707 над Андаманским морем. Однако в собственных преступных действиях она ни разу официально не призналась. В этот раз Северная Корея снова ложно заявляет о том, что наше правительство пытается ее оклеветать». В данном случае для того, чтобы подчеркнуть, насколько аморальна, враждебна и опасна Северная Корея, используют такие фразы, как «преступные действия», «ложно заявлять» и «непрерывные вооруженные провокации». В целом можно понять, что на протяжении всего текста КНДР дается исключительно отрицательная оценка, это можно понять по негативному настрою, которым он пронизан. Рассмотрим другой пример: «Страны всего мира борются за то, чтобы сделать свой народ лучше. Мы работаем вместе для общего процветания и мира во всем мире. Весь мир изменился. И сейчас он продолжает меняться. Но что насчет Северной Кореи? Она осталась такая же, какой была 60 лет назад. Все еще одержимая тщетной мечтой о захвате и объединении с Южной Кореей, она продолжает угрожать и терроризировать и способствует разделению и конфликтам. Почему и для кого на самом деле вы так поступаете?». Здесь использовано противопоставление всех стран мира, которые «делают свой народ лучше» и Северной Кореи, которая не развивается и остается на том же уровне, что и десятки лет назад, то есть Северную Корею делают врагом буквально всего мира. Кроме того, фраза «одержимая тщетной мечтой» и употребление в отношении КНДР исключительно негативных глаголов способствуют формированию у читателя отрицательного отношения к этой стране на подсознательном уровне. В корейских общественно-политических текстах всегда используется местоимение «наш», подчеркивающее некую сплоченность, которая корнями глубоко уходит в культуру страны. Культурный коллективизм – свидетельство влияния древних идей конфуцианства. Кроме того, общинные ценности корейского народа связаны с небольшим размером нации, этнически однородным составом населения страны и страстным национализмом.

В заключение следует отметить, что корейские общественно-политические тексты обладают целым рядом особенностей, что было выявлено в ходе исследования, согласно поставленной цели и в ходе решения поставленных задач. Характерными особенностями корейских общественно-политических текстов являются частое употребление причастных и деепричастных оборотов, усложняющих предложения, использование оценочной лексики, эпитетов и фразеологизмов, большое количество «лишней» информации, такой как имена, числа и должности, а также в использовании местоимения 우리 (мы, наш), что создает впечатление монументальности высказывания, его значительности и в целом приподнятой, хотя иногда и сдержанной торжественности речи. Кроме того, что касается именно текстов, освещающих отношения Юга и Севера, они наполнены различными приемами воздействия и пропаганды, что влечет за собой разнообразные оценочные суждения. В подобной эмоционально окрашенной лексике проявляется агитационность и лозунговость корейских общественно-политических текстов. Так как отношения на Корейском полуострове крайне напряженные, там периодически возникают военные провокации, каждый раз обе стороны пытаются обвинить друг друга, тем самым нагнетая конфликт, СМИ в Южной и Северной Корее развиваются по совершенно противоположным сценариям. И если в Южной Корее правительство дает информационным порталам все больше свободы, новостное агентство Северной Кореи подвергается жесткой цензуре. Вышеуказанные факты представляют определенные трудности для работы переводчика, которому необходимо учитывать геополитическую ситуацию, что в перспективе ее развития обусловливает возможность дальнейших исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Занковец О.В. Жанрово-стилистические особенности английских общественно-политических текстов и способы их передачи на русский язык. *Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире*: сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции в 2 ч. Минск: Издательский центр БГУ, 2018; Ч. 1: 128–135.
2. Лим В.Н. *Стилистика и культура речи корейского языка = 한국어문제론과 언어문화:* учебное пособие. Хабаровск. Издательство Дальневосточного государственного гуманитарного университета, 2008.
3. Пашковская Н.Д., Сукроева Н.С. О специфике перевода общественно-политических текстов. *Историческая и социально-образовательная мысль*. Краснодар, 2015; Т. 7, № 5: 261–263.
4. Chang-soo Lee. Differences in News Translation between Broadcasting and Newspapers: A Case Study of Korean-English Translation. *Theories and Practices of Translation and Interpretation in Korea*. 2006; Vol. 51: 317–327.

References

1. Zankovec O.V. Zhanrovo-stilisticheskie osobennosti anglijskih obschestvenno-politicheskih tekstov i sposoby ih peredachi na russkij yazyk. *Yazykovaya lichnost' i `effektivnaya kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire*: sbornik statej po itogam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v 2 ch. Minsk: Izdatel'skij centr BGU, 2018; Ch. 1: 128-135.
2. Lim V.N. *Stilistika i kul'tura rechi korejskogo yazyka = 한국어문제론과 언어문화:* uchebnoe posobie. Habarovsk. Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, 2008.
3. Pashkovskaya N.D., Sukroeva N.S. O specifike perevoda obschestvenno-politicheskih tekstov. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. Krasnodar, 2015; T. 7, № 5: 261-263.
4. Chang-soo Lee. Differences in News Translation between Broadcasting and Newspapers: A Case Study of Korean-English Translation. *Theories and Practices of Translation and Interpretation in Korea*. 2006; Vol. 51: 317-327.

Статья поступила в редакцию 06.07.24

УДК 004.91:070 (73) (510) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-501-504

Gao Yiwen, *senior teacher, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: qin.chi@yandex.ru*

DIGITAL CONTENT ANALYSIS OF THE US IMAGE IN CHINESE MEDIA: METHODS AND TECHNOLOGIES. In the era of globalization, the media play a key role in shaping views and perceptions about different countries and their cultures. The image of a certain country in the media of another country can influence diplomatic relations, economic ties and public opinion. The United States, as one of the world's leading powers, has always been in the spotlight of the world's media, including in China. However, until recently, the study of the image of the United States in Chinese media was limited by qualitative and quantitative methods of analysis, which made this process time-consuming and not always objective. With the advent of digital technologies and data analysis methods, it became possible to conduct more in-depth and objective research. Digital content analysis using algorithms and machine learning provides new opportunities for studying the image of the United States in Chinese media. This method allows to automate the data collection process, improve accuracy and deepen analysis. The purpose of this article is to explore how digital technologies and data analysis methods can be used to study the image of the United States in Chinese media, as well as to identify key aspects of this image based on the results of the analysis.

Key words: **digital content analysis, image of USA, Chinese media, machine learning, artificial intelligence, semantic analysis, contextual analysis, intercultural communication**

Гао Ивэнь*, ст. преп., Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: qin.chi@yandex.ru*

ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ОБРАЗА США В КИТАЙСКИХ МЕДИА: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

В эпоху глобализации медиа играют ключевую роль в формировании взглядов и представлений о различных странах и их культурах. Изображение определенной страны в медиа другой страны может влиять на дипломатические отношения, экономические связи и общественное мнение. США, как одна из ведущих мировых держав, всегда были в центре внимания мировых медиа, в том числе и в Китае. Однако еще недавно изучение образа США в китайских медиа было ограничено качественными и количественными методами анализа, что делало этот процесс трудоемким и не всегда объективным. С приходом цифровых технологий и методов анализа данных появилась возможность проводить более глубокие и объективные исследования. Цифровой контент-анализ, использующий алгоритмы и машинное обучение, предоставляет новые возможности для изучения образа США в китайских медиа. Этот метод позволяет автоматизировать процесс сбора данных, улучшить точность и углубить анализ. Цель данной статьи – исследовать, каким образом цифровые технологии и методы анализа данных могут быть применены для изучения образа США в китайских медиа, а также выявить ключевые аспекты этого образа на основе результатов анализа.

Ключевые слова: **цифровой контент-анализ, образ США, китайские медиа, машинное обучение, искусственный интеллект, семантический анализ, контекстуальный анализ, межкультурное общение**

Актуальность представленного исследования продиктована рядом факторов. США и Китай – две ведущие мировые державы с различными историческими, культурными и политическими особенностями [1]. Поэтому понимание, как США представлены в китайских медиа, может дать ключ к постижению текущих и будущих отношений между этими странами [2]. Кроме того, это исследование может служить примером того, как цифровые методы анализа могут быть применены для изучения международных медиаизображений [3].

Современные информационные технологии, в частности методы машинного обучения и искусственного интеллекта, предлагают ряд инструментов для автоматизации и улучшения процесса контент-анализа [4]. Они позволяют обрабатывать огромные объемы данных, выделять ключевые темы и концепции, а также проводить семантический и контекстуальный анализы [5]. Важность такого исследования сложно переоценить [6]. В условиях постоянно меняющегося информационного пространства, где новостные потоки формируются и переформируются ежедневно, понимание того, как одна культура воспринимается в другой, может стать ключом к эффективному межкультурному общению [7].

Цель данного исследования заключается в анализе и оценке образа США в китайских медиа с использованием методов цифрового контент-анализа.

Ключевые задачи включают:

1. Определить основные китайские медиа-источники, которые освещают темы, связанные с США.
2. Собрать репрезентативную выборку статей, новостей, блогов и других медиаматериалов.
3. Определить ключевые параметры и категории для анализа (например, тональность, тематика, частота упоминаний).
4. Определить внутренние и внешние факторы, влияющие на формирование образа США в китайских медиа.
5. Исследовать роль политических, экономических и культурных факторов.

Научная новизна работы заключается в использовании современных методов цифрового контент-анализа, таких как текстовый майнинг и машинное обучение, для обработки и анализа больших объемов данных из китайских медиа. Это позволяет получить более точные и объективные результаты по сравнению с традиционными методами анализа. Впервые проводится систематическое и комплексное исследование образа США в китайских медиа, охватывающее различные типы источников (государственные, частные, социальные медиа) и широкий временной диапазон. Это позволяет выявить общие тенденции и изменения в восприятии США в Китае.

Теоретическая значимость заключается в том, что до недавнего времени изучение образа США в китайских медиа базировалось на традиционных качественных и количественных методах, что сопряжено с рядом ограничений, таких как ограниченный объем анализируемых материалов, субъективность и трудоемкость. С развитием цифровых технологий появилась возможность применять компьютерные алгоритмы, машинное обучение и искусственный интеллект для глубокого анализа больших массивов данных, что существенно расширяет горизонты исследований.

Практическая значимость работы состоит в сложности и многогранности образа США в китайских медиа. В то время как определенные аспекты, такие как экономика, политика и культура, доминировали в отчетах, были также выявлены нюансы, связанные с историческими, культурными и социальными контекстами обеих стран. Кроме того, раскрытые методами цифрового контент-анализа тенденции позволили лучше понять динамику восприятия США в Китае, а также влияние различных событий на формирование этого восприятия

Для анализа были выбраны крупнейшие китайские медиапорталы и печатные издания, такие как People's Daily, Global Times, Xinhua News Agency и другие [8]. Исследование охватывает период с января 2020 года по декабрь 2022 года. Были выбраны статьи, содержащие ключевые слова, связанные с США, такие как «США», «Америка», «Вашингтон» и т. д. Статьи без прямого упоминания США или косвенно связанные с темой были исключены [9].

Для сбора статей с китайских медиапорталов использовался инструмент Python BeautifulSoup. Он позволяет автоматизировать сбор данных со страниц

сайтов. Использовались библиотеки Python, такие как NLTK и spaCy, для предварительной обработки текста: удаления стоп-слов, лемматизации, токенизации.

Для анализа текстовых данных применялись библиотеки машинного обучения, такие как scikit-learn и TensorFlow [10]. Использовался метод LDA (латентное размещение Дирихле) для выявления основных тем в выбранных статьях. С помощью Word2Vec и FastText были созданы модели, отображающие семантические отношения между словами, чтобы определить контекст упоминания США [11]. Сентимент-анализ применялся для определения общего тонального окраса статей – положительного, нейтрального или отрицательного [12]. Все модели прошли кросс-валидацию с использованием отдельного тестового набора данных для проверки их точности и надежности. Выборочные статьи из каждой категории были проанализированы вручную для проверки результатов, полученных автоматически.

Учитывая, что исходные материалы были на китайском языке, использовался автоматический перевод с последующей проверкой перевода экспертом в области китайского языка. Учитывая культурные различия в выражении мысли и стилистики между китайским и английским языками, были введены корректировки в модели машинного обучения для более точного анализа.

Некоторые стандартные методы машинного обучения были адаптированы для учета особенностей китайского языка и медиа-контекста.

В ходе анализа огромного объема данных, полученных из китайских медиапорталов, было выявлено несколько ключевых тем, которые доминировали в обсуждении США [13]. Эти темы включали в себя экономические отношения, политическую динамику, культурные обмены, технологическую гонку и военные противостояния [14].

Для анализа семантических отношений между словами использовалась модель Word2Vec [15]. Основное уравнение этой модели:

$$v_{\{wO\}} = sum_{\{\frac{w_I}{tin}V\}} P(w_O|w_I)\, v\_\{w_I\}|$$

Где v_{wO} – это векторное представление слова-контекста, V – словарь слов, P(w_O | w_I) – условная вероятность слова-контекста при условии, что дано слово входа, а v_{w_I} – векторное представление слова входа.

Для определения динамики обсуждения США в китайских медиа в течение выбранного периода использовался метод временных рядов. Основная формула здесь была следующей:

$$Y_t = \alpha + \beta\, t + \gamma\, sin(\delta\, t + \pi) + \varepsilon t,$$

где Y_t – это значение временного ряда в момент времени t , alpha – уровень ряда, beta – тренд, gamma и omega – амплитуда и частота сезонных колебаний соответственно, а phi – фазовый сдвиг.

Для оценки статистической значимости результатов и их корреляции с внешними факторами применялся корреляционный анализ. Основная формула Пирсона для корреляции выглядит следующим образом:

$$r_{\{xy\}} = frac\{sum(x_i - \{x\})\,(y_i - bar\{y\}\,)\}\{sqrt\{sum(x_i - bar\{x\})^2 sum\,(y_i - bar\{y\})^2\}\},$$

где r_{xy} – коэффициент корреляции Пирсона между переменными x и y.

Таблица 1

Процентное распределение упоминаний США в китайских медиа

Сектор	*Процент упоминаний*	*Количество статей*	*Средний объем статьи (слов)*	*Общий объем (слов)*
Экономические	*37%*	*1850*	*550*	*1 017 500*
Политические	*29%*	*1450*	*600*	*870 000*
Культурные	*16%*	*800*	*500*	*400 000*
Технологические	*12%*	*600*	*530*	*318 000*
Военные	*6%*	*300*	*520*	*156 000*

Согласно табл., экономические вопросы остаются наиболее обсуждаемыми в китайских медиа при упоминании США. Они составляют 37% от общего числа статей, следуя за ними идут политические и культурные статьи, занимающие 29% и 16% соответственно.

Таблица 2

Детальное распределение экономических упоминаний США в китайских медиа

Тема	Процент упоминаний	Количество статей	Упоминаний в соц. сетях	Просмотров в месяц
Тарифы	32%	592	18 500	940 000
Валютные манипуляции	22%	407	12 500	632 500
Инвестиционные огранич.	14%	259	8 300	414 500
Торговый баланс	18%	333	10 200	511 000
Экономическая интеграция	14%	259	8 300	414 500

Обсуждая полученные результаты, можно заметить, что образ США в китайских медиа в значительной степени зависит от текущей политической и экономической ситуации. Экономические отношения, особенно в контексте торговых войн, доминировали в обсуждении, что отражается в высокой частоте соответствующих ключевых слов. Кроме того, военные противостояния и технологическая гонка также играли ключевую роль в формировании образа США в китайских медиа. Основываясь на цифрах из первой таблицы, можно заметить, что экономические темы доминировали в первом квартале года, особенно в январе и феврале. Это может быть связано с началом нового финансового года и обсуждением экономических планов. Военные упоминания достигли пика в июне, что, возможно, связано с каким-либо международным инцидентом или военными учениями (табл. 2).

Тарифы и валютные манипуляции являются наиболее обсуждаемыми темами в экономическом секторе – 32% и 22% упоминаний соответственно. По цифрам второй табл. видно, что, несмотря на доминирование экономических и политических тем, культурный обмен также играет значимую роль. Особое внимание уделяется американскому кино, что подтверждает гипотезу о растущем культурном влиянии США в Китае.

Таблица 3

Детальное распределение политических упоминаний США в китайских медиа

Тема	Процент упоминаний	Количество статей	Упоминаний в соц. сетях	Просмотров в месяц
Тайвань	52%	754	24 500	1 225 000
Южно-Китайское море	34%	493	15 950	797 500
Права человека	10%	145	4 700	235 000
Дипломатия	2%	29	950	47 500
Внутренние дела	2%	29	950	47 500

Тема Тайваня является наиболее обсуждаемой в политическом секторе, составляя 52% упоминаний. Анализируя данные третьей таблицы, можно сказать, что фразы, связанные с «технологиями» и «инновациями», часто упоминаются рядом с «США». Это подчеркивает тот факт, что США воспринимается как технологический лидер, а сотрудничество в этой сфере является ключевым для обеих стран.

Таблица 4

Детальное распределение культурных упоминаний США в китайских медиа

Тема	Процент упоминаний	Количество статей	Упоминаний в соц. сетях	Просмотров в месяц
Кино	56%	448	14 600	730 000
Музыка	23%	184	6 000	300 000
Образование	12%	96	3 120	156 000
Литература	5%	40	1300	65 000
Искусство	4%	32	1040	52 000

В культурном контексте кино является наиболее популярной темой, составляя 56% всех упоминаний.

Примененные методы и формулы позволили глубоко погрузиться в анализ образа США в китайских медиа. Это исследование может послужить основой для дальнейших научных изысканий в этой области и предоставить полезную информацию для политологов, социологов и экспертов в области международных отношений.

Детальный анализ полученных результатов

– *Экономические отношения*

Экономические темы были наиболее выраженными в китайских медиа, составляя 37% всех упоминаний США. Этот интерес можно отнести к растущему экономическому напряжению между двумя странами.

Тарифы. Тарифные войны охватывали большую часть дискуссии, с 12% всех экономических статей, акцентируя внимание на последствиях для китайского экспорта и импорта. Статьи часто подчеркивали потенциальные экономические потери для Китая с прогнозами снижения ВВП на 1–2% в следующем году из-за увеличения тарифов.

Валютные манипуляции. 8% экономических статей касались обвинений США в адрес Китая в валютных манипуляциях. Детальный анализ показал, что многие из этих статей стремились опровергать такие обвинения, приводя данные Народного банка Китая и других международных финансовых организаций.

Инвестиционные ограничения. 5% статей касались американских ограничений на китайские инвестиции в стратегически важные отрасли, такие как технологии и инфраструктура. Китайские медиа часто выражали опасения относительно возможного сокращения прямых иностранных инвестиций из-за этих ограничений.

– *Политическая динамика*

Политические статьи составляли 29% общего количества материалов, отражая сложные межгосударственные отношения.

Тайвань. Статьи, связанные с Тайванем, занимали 15% политической дискуссии. Большинство из них сосредотачивались на военных продажах США Тайваню, а также на дипломатической поддержке Тайваня со стороны США.

Южно-Китайское море. 10% упоминаний касались деятельности США в Южно-Китайском море, особенно присутствия американского военно-морского флота. Статьи выражали обеспокоенность по поводу потенциальных военных конфликтов и призывали к дипломатическому решению проблем.

Права человека. Еще 7% статей рассматривали критику США в отношении Китая по вопросам прав человека. Многие из них акцентировали внимание на обвинениях в адрес Китая по ситуации в Синьцзяне и Гонконге.

– *Культурные обмены*

Культурные статьи, занимавшие 16% общего числа, были в основном положительными.

– *Кино*. 22% всех культурных статей посвящались киноиндустрии. Были освещены совместные проекты, такие как The Great Wall и Kung Fu Panda, которые символизировали культурные мосты между двумя странами.

– *Музыка*. 18% статей касались музыкальных обменов и совместных проектов. Приводились примеры китайских артистов, добившихся успеха в США, и американских звезд, популярных в Китае.

– *Образование*. 12% статей посвящались китайским студентам, обучающимся в американских университетах, и их вкладу в культурные и научные обмены.

– *Технологическая гонка*

Технологии занимали 12% дискуссий.

5G. Проблема 5G охватывала 35% технологических статей, особенно в контексте борьбы за лидерство в этой области. Китайские медиа освещали успехи Huawei и ZTE, а также проблемы с американскими санкциями.

ИИ. 25% статей касались разработок в области искусственного интеллекта. Обсуждались инновации, сотрудничество и конкуренция между китайскими и американскими компаниями.

Кибербезопасность. Этот вопрос был освещен в 15% статей. Обсуждались обвинения США в адрес Китая в кибершпионаже, а также китайская позиция по поводу международных стандартов кибербезопасности.

На основе полученных данных мы проанализировали, какие образы США преобладают в китайских медиа. Было выявлено, что, несмотря на экономические и политические разногласия, культурные аспекты остаются ключевыми в позитивном восприятии США. Это подтверждается высоким интересом к американским фильмам, музыке и образованию. Кроме того, наш анализ выявил, что китайские медиа часто фокусируются на инновациях и технологиях из США. Несмотря на конкуренцию в сфере 5G и ИИ, китайские медиа отмечают важность сотрудничества и обмена опытом в этой области. Следует отметить, что военные темы, хоть и присутствуют в медиа, но занимают не так много пространства по сравнению с другими секторами. Это может свидетельствовать о стремлении китайских медиа к балансу при освещении отношений с США.

После анализа данных можно сделать ряд выводов и обсуждений относительно восприятия Америки в Китае на основе контента медиа.

1. Динамика упоминаний по месяцам: наблюдается заметная сезонная динамика в затрагивании различных аспектов отношений между Китаем и США. Например, упоминания экономики показывают снижение к концу года, что может быть связано с годовыми отчетами и экономическими планами на следующий год. Политическая тема демонстрирует аналогичную динамику. Это может говорить о том, что обе страны стараются сократить конфликты к концу года.

2. Сферы взаимодействия: наибольшее количество упоминаний приходится на экономику, что подтверждает гипотезу о ключевой роли экономических отношений между странами. Однако интересно, что темы, связанные с культурой, технологиями и военными действиями, также находятся на переднем плане.

3. Аспекты отношений: важность Тайваня и Южно-Китайского моря в дискуссии подчеркивает сложность территориальных и политических вопросов между Китаем и США. Темы прав человека и кибербезопасности, хоть и менее часто упоминаются, но остаются в центре внимания.

4. Культурные аспекты: упоминания кино и музыки свидетельствуют о важности культурного обмена и влиянии американской культуры на китайское общество. Это также может указывать на растущее присутствие американских культурных продуктов в Китае.

5. Технологические и экономические аспекты: упоминания темы 5G и искусственного интеллекта подчеркивают роль технологического сотрудничества и конкуренции между двумя странами. Экономические темы, такие как валютные манипуляции и торговый баланс, подчеркивают сложность и взаимосвязанность экономических отношений между Китаем и США.

6. Анализ лексики: комплексные формулы, использованные для анализа лексики, позволили выявить наиболее часто используемые слова и фразы в контексте обсуждения США. Это дает представление о том, какие именно аспекты отношений наиболее актуальны для китайских медиа.

7. Таблицы и графики: анализ таблиц позволяет наглядно представить динамику обсуждения различных аспектов отношений между странами на протяжении года. Эти данные могут быть использованы для прогнозирования будущих тенденций в отношениях между странами.

Образ одной страны в медиа другой страны – это сложный и многогранный аспект, который охватывает не только текущие политические и экономические события, но и культурные, исторические, социальные и многие другие факторы. Исследование образа США в китайских медиа дает возможность понять, каким образом США воспринимается на уровне массового сознания китайцев, исходя из того контента, который для них производится. Китай и США имеют сложную историю взаимоотношений, начиная с XIX века. Эта история оставила свой след на восприятии обеих стран друг другом, и, несмотря на современные экономические и политические связи, исторические события продолжают оказывать влияние на образ США в китайских медиа. Как одни из крупнейших экономик мира, Китай и США являются важными торговыми партнерами друг для друга. Этот аспект отношений освещается в китайских медиа очень активно, причем в различных ракурсах – от обсуждения торговых войн до совместных инвестиционных проектов. Внешняя политика и взаимодействие на международной арене – одна из главных тем в китайских медиа при упоминании США. Здесь акцентируется внимание на таких вопросах, как военное присутствие, территориальные споры, права человека и других. Культурный обмен между Китаем и США становится все более активным. От американских фильмов, популярных в Китае, до китайских студентов, обучающихся в США – все это формирует определенный образ Америки для китайцев. Современный мир невозможно представить без технологий, и в этом аспекте США воспринимается как лидер. Однако Китай также активно развивается в этой сфере, что порождает как сотрудничество, так и конкуренцию между странами. Образ США в китайских медиа формируется под воздействием множества факторов, от исторического наследия до современных экономических и культурных реалий. Этот образ не статичен и постоянно меняется в зависимости от текущей политической и эконо-

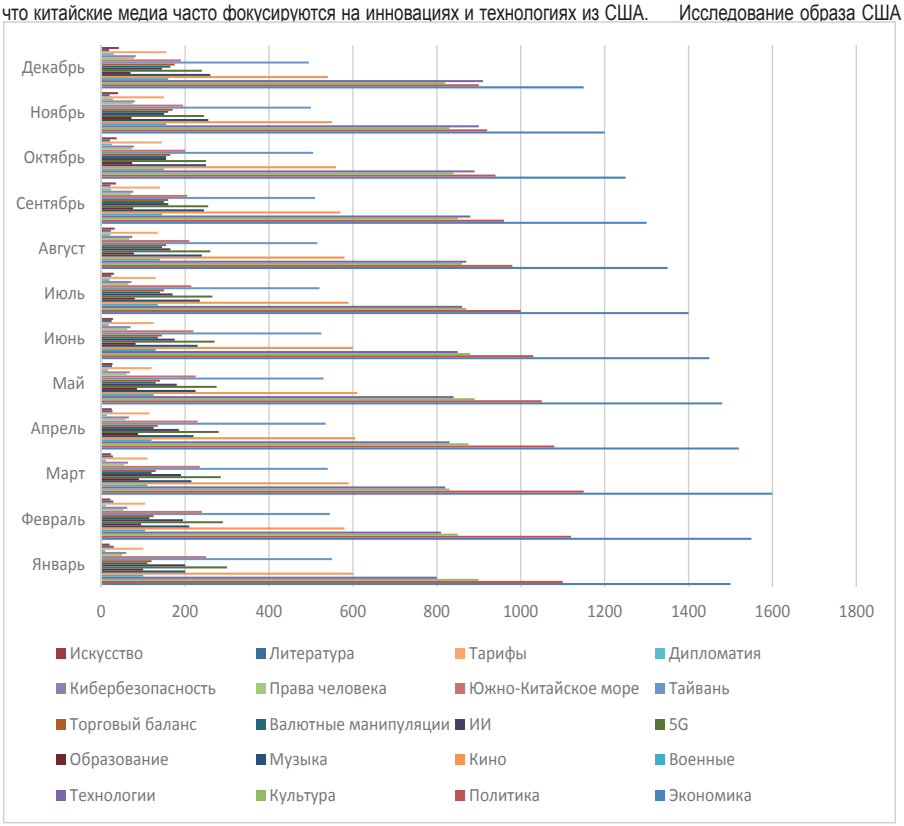


Рис. 1. Количественное распределение упоминаний различных аспектов отношений между Китаем и США в китайских медиа по месяцам

мической обстановки, а также от культурных и социальных процессов, происходящих в обеих странах.

Исследование образа США в китайских медиа является актуальным и важным, так как это отражает не только стереотипы и общественное мнение, но и глубинные процессы взаимодействия двух ведущих мировых держав. Образ США в китайских медиа продолжает эволюционировать, отражая изменения в политической, экономической и культурной сферах. Это подтверждается месячной динамикой упоминаний различных аспектов, показанной в таблицах. Хотя экономические и политические вопросы доминируют в обсуждении США, значимость культурного, образовательного и технологического сотрудничества также высока. Это подчеркивает сложность и многогранность отношений между двумя странами. Несмотря на определенные натяжения и конфликты, которые время от времени возникают между Китаем и США, обе страны стремятся к конструктивному диалогу и сотрудничеству. Это подтверждается анализом топ-слов и фраз, связанных с США в китайских медиа. Чтобы понять динамику и особенности восприятия США в китайских медиа, требуется постоянное исследование. Ведь восприятие меняется, реалии мира изменяются, и нам важно быть в курсе этих процессов для формирования правильной политики и стратегии взаимодействия.

Библиографический список

1. Жилина И.Ю. Будущее международной торговли: как цифровые технологии трансформируют мировую торговлю. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 2: Экономика. Реферативный журнал. 2019; № 2 (79): 138–143.
2. Майорова Е.А., Никишин А.Ф., Панкина Т.В. Систематизация показателей развития электронной торговли. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2020; № 1 (30): 244–247.
3. Панкина Т.В. Электронная коммерция и электронная торговля: подходы и классификации. Вестник Российской экономической академии имени Г.В. Плеханова. 2008; № 5: 80–84.
4. Лю Ч. Коммуникационные стратегии международного радио Китая на русском языке в цифровую эпоху. *Коммуникации в эпоху цифровых изменений*. 2020: 119–121.
5. Цинь Ц. Взаимодействие в сфере медиа как способ формирования позитивного имиджа Китая в странах ЕАЭС. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2020; № 3: 135–145.
6. Цянь Ц. Формирование имиджа России в китайских СМИ (на основе анализа репортажей «Жэньминь Жибао». *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. 2021; Т. 3, № 29: 67–70.
7. Кулакова Т.А., Лукьянова Г.В., Волкова А.В. От экономического патернализма к цифровому контролю. *Проблемы современной экономики*. 2022; № 1 (81): 79–83.
8. Танея Х., Вебстер Дж., Стокдейл Р. Готовность потребителей платить за цифровой контент: метааналитический обзор. *Журнал розничной торговли*. 2020; № 96 (2): 185–204.
9. Хуан Ч. Новые характеристики развития новых медиа в Китае. *News Forum*. 2020; № 34 (04).
10. Гасумянов В.И., Комлева В.В. Коммуникационные режимы как фактор межстрановых взаимодействий: постановка проблемы. *Международная жизнь*. 2020; № 10: 38–49.
11. Ma Sh., Fang Ch., Liang Y. Digital Trade and Its Era Value and Research Prospects. *International Trade Issues*. 2018; № 5: 16–30.
12. Li H. Data Localization Legislation and International Rules for Digital Trade. *Information Security Research*. 2019; № 9: 13–22.
13. Li Zh., Zhou W., Tian Zh. Digital Trade: Development Trend, Influence and Countermeasures. *International Economic Review*. 2014; № 6: 131–143.
14. Lan Q., Dou K. Connotation Evolution, Development Trend and Chinese Strategy of Digital Trade between the United States, Europe and Japan. *International Trade*. 2019; № 6: 48–54.
15. Chen Ch., Liu H. Development Trend of Global Digital Trade, Limiting Factors and China's Countermeasures. *Theoretical Journal*. 2018; № 5: 48–55.

References

1. Zhilina I.Yu. Buduschee mezhdunarodnoj torgovli: kak cifrovye tehnologii transformiruyut mirovuyu torgovlyu. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 2: `Ekonomika. Referativnyj zhurnal. 2019; № 2 (79): 138-143.
2. Majorova E.A., Nikishin A.F., Pankina T.V. Sistematizaciya pokazatelej razvitiya `elektronnoj torgovli. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie*. 2020; № 1 (30): 244-247.
3. Pankina T.V. `Elektronnaya kommerciya i `elektronnaya torgovlya: podhody i klassifikacii. Vestnik Rossijskoj `ekonomicheskoj akademii imeni G.V. Plehanova. 2008; № 5: 80-84.
4. Lyu Ch. Kommunikacionnye strategii mezhdunarodnogo radio Kitaya na russkom yazyke v cifrovuyu `epohu. *Kommunikacii v `epohu cifrovyh izmenenij*. 2020: 119-121.
5. Cin' C. Vzaimodejstvie v sfere media kak sposob formirovaniya pozitivnogo imidzha Kitaya v stranah EA`ES. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2020; № 3: 135-145.
6. Cyan' C. Formirovanie imidzha Rossii v kitajskih SMI (na osnove analiza reportazhej «Zh`en'min' Zhibao». *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; T. 3, № 29: 67-70.
7. Kulakova T.A., Luk'yanova G.V., Volkova A.V. Ot `ekonomicheskogo paternalizma k cifrovomu kontrolyu. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2022; № 1 (81): 79-83.
8. Taneya H., Vebster Dzh., Stokdejl R. Gotovnost' potrebitelej platit' za cifrovoj kontent: metaanaliticheskij obzor. *Zhurnal roznichnoj torgovli*. 2020; № 96 (2): 185-204.
9. Huan Ch. Novye harakteristiki razvitiya novyh media v Kitae. *News Forum*. 2020; № 34 (04).
10. Gasumyanov V.I., Komleva V.V. Kommunikacionnye rezhimy kak faktor mezhstranovyh vzaimodejstvij: postanovka problemy. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. 2020; № 10: 38-49.
11. Ma Sh., Fang Ch., Liang Y. Digital Trade and Its Era Value and Research Prospects. *International Trade Issues*. 2018; № 5: 16-30.
12. Li H. Data Localization Legislation and International Rules for Digital Trade. *Information Security Research*. 2019; № 9: 13-22.
13. Li Zh., Zhou W., Tian Zh. Digital Trade: Development Trend, Influence and Countermeasures. *International Economic Review*. 2014; № 6: 131-143.
14. Lan Q., Dou K. Connotation Evolution, Development Trend and Chinese Strategy of Digital Trade between the United States, Europe and Japan. *International Trade*. 2019; № 6: 48-54.
15. Chen Ch., Liu H. Development Trend of Global Digital Trade, Limiting Factors and China's Countermeasures. *Theoretical Journal*. 2018; № 5: 48-55.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 821.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-504-508

Demakhina A.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aldem94@mail.ru*

CHIVALRIC QUEST IN LATE MEDIEVAL FRENCH ALLEGORICAL LITERATURE: RETHINKING THE KNIGHT'S PATH AND TRANSFORMING THE COURTLY IDEAL. The paper examines allegorical texts of late medieval French literature, in which the literary technique of allegory is combined with a plot reminiscent of a chivalric romance. The paper presents an analysis of how the plot model of the chivalric quest is transformed in works of Tommaso di Saluzzo, Rene d'Anjou and Olivier de La Marche. Particular attention is paid to the role that the literary technique of allegory plays in this transformation, as well as how the changing imagery of the knight's quest transforms the concept of the ideal knight. Changes affect various levels of text: the plot (including key elements of the quest), the space, the system of characters, and the image of the main hero. The use of allegory allows the authors to give their texts additional meanings. The results of research show that the values of courtly love mostly lose their former significance for the ideal of chivalry; the image of a knight is correlated with the image of a "pilgrim"; the chivalric quest becomes more complex and is transferred to the spiritual sphere.

Key words: **late Middle Ages, French allegorical literature, allegory, allegorical poem, chivalric novel, chivalric quest, courtly love**

А.В. Демахина*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aldem94@mail.ru*

РЫЦАРСКИЙ КВЕСТ В ПОЗДНЕСРЕДНЕВЕКОВОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ АЛЛЕГОРИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПУТИ РЫЦАРЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ КУРТУАЗНОГО ИДЕАЛА

В статье рассматриваются аллегорические тексты позднесредневековой французской литературы, в которых прием аллегории сочетается с сюжетом, напоминающим рыцарский роман. Статья посвящена анализу того, как в произведениях Томмазо ди Салуццо, Рене Анжуйского и Оливье де Ла Марша трансформируется сюжетная модель рыцарского квеста. Особое внимание уделено тому, какую роль в данной трансформации играет прием аллегории, а также каким образом особенности изображения рыцарского квеста в рассматриваемых произведениях преобразуют концепцию идеального рыцаря. Изме-

нения затрагивают различные уровни текста: сюжет (включая ключевые элементы квеста), изображение пространства, систему персонажей, образ главного героя. Использование аллегории позволяет авторам придать тексту дополнительные смыслы. В результате анализа выявляется, что ценности куртуазной любви не сохраняют непреложную значимость для идеала рыцарственности, образ рыцаря соотносится с образом «паломника», рыцарский квест усложняется и переносится в сферу духовного.

Ключевые слова: **позднее Средневековье, французская аллегорическая литература, аллегория, аллегорическая поэма, рыцарский роман, рыцарский квест, куртуазная любовь**

К XV веку аллегория проникает во все роды и в самые разные жанры средневековой французской литературы. Во французском литературоведении даже существует предположение о том, что в ту эпоху аллегория иногда служит всего лишь одним из признаков «литературности» произведения [1, с. 139], настолько этот прием становится автоматическим. Таким образом, порой довольно сложно дать произведению жанровую характеристику, основываясь только на этом приеме: можно говорить о том, что традиционное обозначение «аллегорическая поэма» в некоторых случаях довольно условно. Яркий пример – ряд текстов XV в., в которых прием аллегории накладывается на сюжет, скорее свойственный рыцарскому роману: «Странствующий рыцарь» («Le Chevalier errant», 1394–1396 гг., переделка самим автором ок. 1403–1405 гг.) Томмазо ди Салуццо; «Книга о Сердце, охваченном любовью» («Le Livre du Cuer d'Amours espris», 1457 г.) Рене Анжуйского; «Решительный рыцарь» («Le Chevalier délibéré», 1483 г.) Оливье де Ла Марша. Французский исследователь А. Стрюбель даже предлагает термин для обозначения такого жанра: «аллегорический рыцарский роман» [2, с. 283]. На синтез «романного» и «аллегорического» в «Книге о Сердце, охваченном любовью» Рене Анжуйского указывает, в частности, и М.А. Абрамова [3].

С точки зрения таких исследователей, как Е.М. Мелетинский [4] и Г К. Косиков [5], в основе средневекового рыцарского романа лежит «сюжетная структура типа quest» (которая наследуется романом из мифологических сказаний, мифологической и классической сказки) [5]. «Рыцарский поиск (queste) составляет некую структурную раму, он объединяет личное самовыражение рыцаря, его исключительные индивидуальные качества и выполнение некоторой героической миссии; пространственное перемещение совпадает с внутренним движением, испытанием и реализацией» [4, с. 106].

Цель исследования – определить, как сюжетная модель рыцарского квеста, характерная для средневекового куртуазного романа, трансформируется в аллегорических повествовательных произведениях позднего Средневековья, меняются ли в связи с этим путь и цели рыцаря, идеал куртуазной рыцарственности и восприятие куртуазной любви.

Предполагается решение следующих задач:

– проанализировать, как реализуются ключевые элементы куртуазного квеста в аллегорических повествованиях по сравнению с рыцарскими романами;

– раскрыть, каким образом использование приема аллегории влияет на изображение «сюжета о поиске», ведь, будучи приемом, подразумевающим соединение конкретного образа и стоящего за ним скрытого значения, аллегория предполагает возможность привнесения в текст дополнительных смысловых уровней.

Стоит отметить, что научные труды, посвященные куртуазной тематике, больше ориентированы на литературный материал эпохи высокого Средневековья (тогда и зародилась концепция куртуазной любви, идеальной любви между представителями благородного сословия; следование ценностям куртуазной любви было обязательной характеристикой идеального рыцаря). Таким образом, актуальность работы состоит в обращении к более поздним произведениям, затрагивающим указанную тематику.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в статье впервые предлагается последовательный анализ всех произведений французской средневековой литературы, объединенных по принципу романно-аллегорического синтеза. Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о функционировании сюжетной модели квеста в литературе и о роли приема аллегории в «дискурсе» о куртуазной любви в произведениях позднесредневековой французской литературы. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для подготовки и преподавания курсов и спецкурсов по истории зарубежной литературы.

Прежде чем обратиться к понятию рыцарского квеста, необходимо кратко охарактеризовать исследуемых авторов и их произведения, поскольку они незнакомы российскому читателю и мало исследованы в отечественном литературоведении.

Томмазо III ди Салуццо был итальянским маркизом из Пьемонта (региона, испытывавшего сильное французское влияние в Средние века), имел крайне тесные связи с Францией, был прекрасно знаком с ее культурой, совершал туда поездки, вслед за своим отцом старался вести профранцузскую политику. Текст его единственного произведения «Странствующий рыцарь», в котором чередуются проза и стихи, был написан на среднефранцузском языке. Оно посвящено описанию пути Странствующего рыцаря (вероятно, олицетворяющего самого автора), который последовательно посещает царства Амора, Фортуны и Знания. Интересно, что в тексте присутствует множество вставных сюжетов: от пересказов романов об Александре, Ланселоте и других рыцарях до истории рода Салуццо.

Рене Анжуйский, имевший богатую родословную и претендовавший на целый ряд титулов и территорий, не был успешен в политике и военном деле и известен, скорее, как покровитель искусств и меценат. Рене – автор ряда произведений, среди которых «Книга о Сердце, охваченном любовью», прозиметр, написанный в форме видения, в котором рыцарь Сердце отправляется на поиски дамы – Нежной Милости.

Оливье де Ла Марш, сделавший блестящую карьеру при Бургундском дворе, известен в первую очередь в качестве одного из «великих риториков». Однако он куда больше знаменит как автор хроник и трактатов о повседневной жизни бургундского двора, и потому представляет интерес для историков: в частности, в 2023 г. вышел перевод на русский язык двух его трактатов («Описание двора герцога Карла Бургундского по прозвищу Смелый» и «Трактат о свадьбе монсеньора герцога Бургундского и Брабантского»). Его аллегорическое произведение «Решительный рыцарь» состоит из пяти глав, написано от первого лица в поэтической форме (8-сложным стихом, строфами по 8 строк), представляет собой историю путешествия рыцаря на турнир Атропос (олицетворение смерти), где он потенциально должен сразиться с рыцарями Слабостью и Случаем.

Все три текста представляют собой рассказы о путешествии главного героя. Говоря о квесте вообще и куртуазном рыцарском квесте в частности, подчеркнем, что он строится по общей схеме: герой оказывается в ситуации «недостачи», т. е. некоей нехватки, «разлада», восполнение этой нехватки является целью «сюжета о поиске», путь к достижению цели состоит из преодоления испытаний и препятствий [5]. Важно отметить, во-первых, что недостача и соответствующая цель могут быть разными: речь вовсе не обязательно идет о поиске конкретного предмета или спасении конкретного персонажа, ситуация нехватки может лежать и в сфере морально-этической, и во-вторых, что по ходу текста может возникнуть несколько недостач.

Для восполнения недостачи необходимо пройти ряд испытаний. Для рыцарских романов характерна последовательность эпизодов, в которых каждое новое приключение соответствует некоему новому месту [2, с. 286]. Обычно сам путь между локациями описывается в текстах довольно скупо, а «остановки» – подробно. Дело в том, что именно остановка позволяет произойти важному событию (столкновение с противником, помощь второстепенному персонажу, наставление от мудрого носителя куртуазных ценностей и т. п.), которое дает герою возможность реализовать себя в качестве рыцаря (продемонстрировать свою доблесть, куртуазность, преданную любовь к даме и т.п.) и приблизиться к достижению цели.

В куртуазных рыцарских романах, в зависимости от их типа, есть две основных цели квеста:

– в романах Кретьена де Труа и «кретьеновского» типа целью рыцаря является обретения равновесия между двумя требованиями: преданной любви к даме и постоянным совершением героических подвигов. (Чаще всего в сюжете обнаруживаются целых две недостачи: после ликвидации первой, второстепенной, и обретения любви дамы рыцарь обычно тем или иным образом нарушает гармонию между подвигами и любовью, и он должен найти способ этот баланс восстановить, это и есть вторая недостача, основополагающая для текста);

– в романах, относящихся к циклу о поиске Грааля, «коллизия "рыцарская доблесть/куртуазная любовь" в известной степени уступает место коллизии "рыцарская доблесть/христианская любовь-милосердие"» [4, с. 137], а рыцарь стремится найти труднодостижимую духовную «квинтэссенцию» [4, с. 137]. Однако нельзя говорить о том, что куртуазная любовь из текста исключается, речь идет, скорее, о создании иной иерархии ценностей. (Любовь к даме по-прежнему составляет важный и необходимый элемент рыцарского куртуазного идеала, возлюбленная рыцаря обязательно присутствует в тексте: вспомним Бланшефлор из «Персеваля» Кретьена де Труа, Кондвирамур из «Парцефаля» Вольфрама фон Эшенбаха).

Рассмотрим, каким образом в текстах Томмазо ди Салуццо, Рене Анжуйского и Оливье де Ла Марша реализуются сюжетные элементы квеста: недостача, серия испытаний, достижение цели.

– *Недостача*

Вначале каждый из персонажей оказывается в ситуации недостачи. В начале «Книги о Сердце» рассказчик, страдая от любви, засыпает, и во сне бог любви Амор вынимает из его груди сердце, которое превращается в рыцаря (в данном случае сердце – это своего рода аллегория, олицетворяющая сферу эмоций и чувств повествователя). Чтобы добиться любви дамы, необходимо завоевать ее Нежную Милость (другую аллегорическую фигуру, представляющую собой уже часть внутреннего мира дамы). В сопровождении оруженосца Желание рыцарь Сердце едет искать Нежную Милость.

В «Странствующем рыцаре» и «Решительном рыцаре» изначальной движущей силой становится не любовное чувство. Недостачей становится та жизнь, которую они ведут: Странствующему рыцарю уже пора расстаться с детством и посвятить себя подвигам; а Решительный рыцарь, растративший понапрасну и юность, и молодость, еще может успеть совершить достойные дела (необычно, что Решительный рыцарь уже не юн). К обоим главным героям являются персо-

нажи и убеждают их в этом: дама Знание уговаривает героя произведения Томмазо начать «инициацию» – поехать ко двору благородного короля, чтобы пройти посвящение в рыцари; а в «Решительном рыцаре» Мысль побуждает протагониста отправиться на турнир Атропос, чтобы испытать себя.

– *Серия испытаний*

Как мы уже упоминали, каждая остановка является этапом на пути рыцаря к цели, и рыцарь должен достойно себя проявить. Рассматриваемые тексты в целом следуют данной схеме. Например, во всех текстах встречаются эпизоды сражений с противником, необходимые для доказательства рыцарской доблести. Сердце бьется и с черным рыцарем по имени Тревога, охраняющим Опасный Проход, и сразу с несколькими рыцарями в попытке освободить Нежную Милость; Решительный рыцарь сталкивается с рыцарями Спором и Возрастом, которые мешают ему продолжить путь; Странствующий рыцарь борется с Брюсом Безжалостным (этот отрицательный персонаж заимствован из цикла о рыцарях Круглого стола), чтобы освободить свою возлюбленную. Также во всех трех текстах главные герои попадают в плен. Странствующий рыцарь оказывается в стране язычников и попадает под действие колдовства феи Морганы, он не может оттуда уехать и вынужден жить в пещере. А рыцарь Сердце оказывается в темнице в замке на Безрадостном холме. Попав в плен, оба персонажа сначала впадают в отчаяние, однако Сердцу снится обнадеживающий сон, а Странствующий рыцарь получает наставление от Амора надеяться и радоваться, невзирая на обстоятельства. В данных примерах плен – способ показать другую сторону идеального рыцаря: попав в тяжелое положение, он должен проявить моральную стойкость и продемонстрировать куртуазные добродетели – способность сохранять надежду и не предаваться меланхолии. Решительный рыцарь тоже пленен (его побеждает рыцарь Возраст), однако для него обстоятельства складываются иначе.

В рассматриваемых нами текстах в том или ином виде также присутствует эпизод, характерный именно для аллегорических повествований, – это пребывание при дворе бога любви Амора (отметим, в средневековых текстах это не античный божок, а аллегорическая фигура, олицетворяющая любовь). Посещение двора Амора выделяется А. Стрюбелем как отдельная сюжетная модель [2], однако в данном случае это «приключение» становится частью квеста, логично вписываясь в ряд важных для рыцарской реализации остановок, поскольку именно там персонаж может получить наставления в искусстве любить непосредственно от самого бога любви. Это и происходит в «Книге о Сердце» и «Странствующем рыцаре», однако в «Решительном рыцаре» ситуация отличается. Как мы упомянули, Возраст пленяет Решительного рыцаря. Чтобы освободиться из плена, рыцарь вынужден пообещать Возрасту никогда не ездить ни в землю Любви, поскольку La est plaisance doloreuse, / Doulce saveur trop venimeuse («Там наслаждение, приносящее боль, / Удовольствие слишком ядовитое» [6, с. 120]), ни в долину Брака. В какой-то момент рыцарь забывается, а его конь скачет не в ту сторону. По дорогам Заблуждения и Малой Пользы герой доезжает до прекрасного дворца. Привратник Иллюзия говорит рыцарю, что перед ним дворец Амора. Рыцарь пытается уехать, но его хочет удержать Желание. На помощь рыцарю приходит Воспоминание, и в результате небольшой словесной перепалки герой уезжает прочь en voye plus saine («по более спасительному пути» [6, с. 138]). Получается, рыцарь так и не попадает ко двору Амора, и ценности куртуазной любви оказываются неважными для его рыцарской реализации.

– *Достижение цели*

Рыцарь Сердце находит Нежную Милость и после столкновения с Отказом и Злоязычием (в схватке участвуют союзники с обеих сторон) получает от нее поцелуй. Однако Желание побуждает Сердце не останавливаться на достигнутом и увезти Нежную Милость в замок Веселья к Амору. Жалость помогает Сердцу уговорить даму, и все они направляются ко двору Амора, когда на них нападают Отказ, Злоязычие, Опасение, клеветники и другие враги Амора. Союзники Сердца убиты, Желание, возможно, тоже, Нежную Милость снова заточают в тюрьму, а Сердце получает серьезные травмы. История заканчивается тем, что Сердце просит даму Жалость отвести его в лечебницу Амора, где он собирается провести остаток своих дней в молитве. Его цель остается недостигнутой.

В «Странствующем рыцаре» Томмазо де Салуццо в определенный момент возникает вторая недостача: возлюбленная главного героя (которую он встретил при дворе Амора) едет на охоту вместе с богиней Любви, придворными дамами и рыцарями и необъяснимым образом исчезает, теперь Странствующий рыцарь должен ее найти. Он покидает двор бога Любви и отправляется на поиски. Однако сюжет текста поворачивает совершенно в другую сторону: дама не только никогда не будет найдена, рыцарь в принципе перестанет ее искать. Сначала он попадет в королевство Фортуны, где встречает множество обманутых Фортуной людей и познает тщетность стремления обладать земными благами, потом в царство дамы Знание, которая объясняет ему важность приобщения рыцаря к христианским добродетелям (о понятиях *vanitas* («тщетность усилий человека») и *vertuz* («добродетель») в «Странствующем рыцаре» см. [7]).

Решительный рыцарь же едет на турнир Атропос, чтобы сразиться со Слабостью и Случаем, которых никому не удавалось победить. Он должен проявить стойкость, направляясь навстречу неизбежной гибели. Однако, хотя рыцарь готов участвовать в турнире, оказывается, что его время еще не пришло. Атропос велит ему уйти и ждать, когда его призовут на бой. Вся пятая часть произведения посвящена советам, которые дает рыцарю отшельник Понимание. Советы эти самые разнообразные: от умеренности в еде и питье, отказа от лошади и выбора правильной позиции для битвы (солнце не должно светить в глаза) до посещения исповеди и обязательного крещения, ведь рыцарь должен Chrestïen mourir et vivre («Жить и умереть как христианин» [6, с. 274]). Поскольку рыцарь не знает, в какой момент на него нападут, он должен быть готовым к этому в любой момент и всегда вести праведную жизнь.

Таким образом, в «Книге о Сердце» недостача не восполняется, поскольку куртуазный идеал оказывается недостижимым [3], а возможно, и ложным. А в «Странствующем рыцаре» и «Решительном рыцаре» оба героя в результате приходят к переосмыслению идеала рыцарственности (и обоим необходимо продолжить свой путь в новом качестве): происходит однозначный разрыв с ценностями куртуазной любви, любовь к Даме как единственный источник куртуазного идеала ставится под сомнение, подвиги должны совершаться только ради собственного нравственного совершенствования.

В связи с этим необходимо отметить, что в средневековой аллегорической литературе есть свои сюжеты, напоминающие квест. «Поиском» можно назвать сюжет, характерный для религиозно-моральной аллегории, а именно – «жизненное паломничество» (pèlerinage de vie), представляющий собой аллегорическое описание пути человека или его души [2]. В морально-религиозной аллегории позднего Средневековья доминируют два типа пути:

– духовное паломничество – «рассказ о личном обращении», долгий, опасный путь, полный испытаний, «по направлению к цели, то есть прообразу Небесного Иерусалима – итогом которого становится спасение души» [2, с. 217];

– «светский» вариант паломничества, который «проецирует на аллегорию пути жизненный выбор и его обстоятельства» [2, с. 286], а герой ищет и находит мудрость.

Применительно к «Странствующему рыцарю» и «Решительному рыцарю», где герои в итоге обретают мудрость, мы вправе говорить, что происходит совмещение путей рыцаря и «паломника». Можно поразмышлять об этом и в связи с «Книгой о Сердце», все же рыцарь отказывается от былых притязаний и собирается посвятить свою жизнь молитве. Возможно, это связано с разочарованием в куртуазном идеале, пониманием, что любовь дамы – это ложный «грааль», однако эта идея не вполне раскрывается в финале текста, и не совсем понятно, почему именно это поражение Сердца оказалось для него столь роковым (ведь неудачи неизбежно встречаются на рыцарском пути). Есть вероятность, что это связано с гибелью в финальной битве Желания аллегорической фигуры, изображенной Рене, принципиально неоднозначны. Как мы увидим, прием аллегории в принципе позволяет авторам определенным образом расставить смысловые акценты.

Понятие аллегории в Средневековье чрезвычайно сложно и комплексно и отличается от современного. Конечно, в аллегории всегда происходит соединение конкретного и абстрактного, означающего и означаемого, т. е. определенного образа и его значения. Однако средневековая аллегория принимала различные формы, сближаясь с другими риторическими приемами, и могла функционировать по-разному [8]. С этим связана сложность однозначного определения средневековой аллегории, как отмечает, в частности, П. Зюмтор: «Иногда упор делается на олицетворении абстракций, иногда – на том, что речь идет о продолженной метафоре; бывает, что эти два понятия ошибочно разграничиваются. Сущность фигуры аллегории <…> состояла скорее в их сочетании» [9, с. 128]. В данной статье перед нами не стоит задача ни дать понятию средневековой аллегории однозначное определение, ни классифицировать все существующие ее формы и проявления на разных уровнях текста и в различные периоды Средних веков. Мы остановимся лишь на тех аспектах, которые значимы для рассматриваемых нами произведений:

– *Аллегория как толкование*

Аллегорическое толкование – это объяснение смысла, лежащего за конкретной историей, причем как персонажи, так и локации, а также предметы и даже действия персонажей могут получать абстрактное значение. (Можно привести пример из «Трактата об умерщвлении суетного удовольствия» уже знакомого нам Рене Анжуйского. Один из моральных уроков иллюстрируется следующим образом: женщина несет на мельницу мешок пшеницы, но, чтобы туда попасть, ей нужно перейти через сломанный мост над потоком, она долго не решается это сделать, пока проходящий мимо человек не убеждает ее, что в случае нерешительности ее ждет смерть от голода, и объясняет, как надо идти по мосту: медленно, осторожно, ставя ноги только на крепкие доски. Женщине удается это сделать, и она благополучно попадает на мельницу, где может, наконец, смолоть себе муки. Далее в тексте приведена трактовка морального смысла этой истории: женщина олицетворяет постоянное усилие, которое мы должны совершать, чтобы прийти к добродетели – муке; поток – это гнев Божий, а мельница – рай). Интересно, что подобным толкованиям могли подвергаться и уже существующие тексты, например, можно вспомнить «Морализованного Овидия», анонимный текст начала XIV в., в котором после каждого пересказанного сюжета из «Метаморфоз» Овидия следует аллегорическая трактовка этого сюжета.

– *Персонификация*

Персонификация, олицетворение, аллегорический персонаж, аллегорическая фигура – вне зависимости от используемого термина речь идет о воплощении абстрактного понятия, явления, чувства, качества и т. п. в образе конкретного персонажа, носящего соответствующее олицетворяемой идее имя: например,

Надежда, Куртуазность, Любезный прием, Старость, Злоязычие. Аллегорические фигуры функционируют в тексте наравне с другими персонажами, действуют, разговаривают.

– *Микроаллегория*

Е.В. Клюева вслед за А. Стрюбелем предлагает термин «микроаллегория» для описания такой формы аллегории, когда неживому объекту дается аллегорическая «характеристика» (через прилагательное, существительное с предлогом и т. п.) [8, с. 32–33]; обычно это могут быть предметы и даже отдельные элементы этих предметов, а также локации: кольчуга Удовольствия, щит, сделанный из чистой Надежды, замок Веселья, лес Долгого Ожидания, Безрадостный холм.

Многие исследователи объясняют популярность приема аллегории не только общей тенденцией средневековой литературы к дидактизму (ведь аллегория позволяет дать практически любой истории нравоучительное толкование, «вывести на сцену» людские пороки и добродетели и т. п.), но и стремлением средневекового человека выразить и олицетворить явления внутренней жизни, для чего у него было не так много инструментов. Разумеется, речь о психологизме на данном этапе развития литературы не идет, однако аллегория позволяет автору обратиться к сферам как морали и нравственности, так и чувств и эмоций, совместить наставление и рассказ об «индивидуальном» переживании.

Этим (а также характерной для аллегорических поэм формой видения) можно объяснить свойственное аллегорическим поэмам повествование от первого лица. Главным действующим лицом (либо наблюдателем, свидетелем описываемых событий) обычно является «Я» рассказчика – в отличие от рыцарского романа, для которого характерно повествование от третьего лица, а главный герой, рыцарь, не соотносится с рассказчиком, а является отдельным персонажем. В рассматриваемых нами произведениях происходит совмещение этих двух типов главного героя. Если в «Решительном рыцаре» повествование все же ведется от первого лица, то Рене и Томмазо отступают от данной схемы. В «Книге о Сердце» главный герой – это сердце повествователя, рассказ ведется от третьего лица. (Будучи важнейшим органом человеческого тела и при этом олицетворением внутренних переживаний человека, сердце становится своего рода «аватаром» повествователя.) А в «Странствующем рыцаре» используется то первое, то третье лицо (при этом смены главного действующего лица не происходит). В этом можно увидеть также подтверждение того, что автор пытается совместить два жанровых «горизонта ожидания» (аллегорической поэмы и рыцарского романа) и, вероятно, сам несколько запутывается.

В целом же система персонажей в рассматриваемых произведениях чрезвычайно сложна (к примеру, во всех текстах помимо аллегорических фигур в том или ином виде присутствуют и реальные исторические личности, и литературные персонажи, и мифологические) и заслуживает отдельного исследования. Мы остановимся на некоторых особенностях системы персонажей, которые считаем важными.

– В текстах так или иначе происходит смешение аллегорических фигур и персонажей рыцарских романов.

Например, Странствующий рыцарь встречает при дворе бога Любви Александра, Ланселота, Тристана. А иногда персонажи рыцарских романов получают своего рода аллегорическое воплощение. К примеру, карлица Ревность дублирует пастуха из кретьеновского «Ивейна» (наблюдается сходство в описании и функциях персонажей [3]), а отшельник Понимание из «Решительного рыцаря» оказывается ушедшим на покой рыцарем Круглого стола.

– Аллегорические фигуры куртуазных добродетелей ведут себя противоречиво.

Лучшим примером в данном случае служит «Книга о Сердце». Остановимся на двух эпизодах. Во время пребывания при дворе Амора рыцарь Сердце рассматривает серию гобеленов во дворце Веселья. На гобеленах изображены куртуазные добродетели и вытканы поясняющие подписи. Перед читателем вырисовывается неоднозначная и, скорее, пессимистичная картина куртуазной любви: выясняется, например, что Радость всегда ходит в сопровождении Страдания, а Воспоминание и Дума сеют цветы меланхолии, чтобы делать венки для несчастных в любви. Но, что самое главное, персонажи, помогавшие Сердцу в его квесте, преобразуются: Надежда получает определение «Напрасная», а Желание изображается как слепец, который, не зная пути, все же всегда движется вперед.

Но также в самом начале «Книги о Сердце» присутствует важный эпизод. Сердце и его спутник Желание приезжают к шатру дамы Надежды, которая дает им наставление, как будто бы указывая «правильный» путь. Однако сразу после этого Желание ведет за собой Сердце по дороге налево. В рамках средневекового сознания правая сторона считалась более добродетельной, чем левая. Нередко левая сторона получает чисто отрицательные коннотации, «левая» ассоциируется со злым, дьявольским. Таким образом, путь рыцаря Сердца дискредитирован изначально, и Нежную Милость действительно можно рассматривать как своего рода ложный «грааль», а Желание – как ложного проводника (к тому же в тексте не раз упоминается, что Желание уже водил другие сердца по этому пути; получается, все они потерпели неудачу).

– Куртуазная и морально-религиозная системы аллегорических персонажей пересекаются.

В «Книге о Сердце» есть эпизод, в котором рыцарь встречает святого отшельника. В скиту у него гостит дама Надежда. По мнению Ф. Буше, в данном эпизоде Надежда олицетворяет вовсе не куртуазную добродетель, а одну из трех христианских добродетелей [10, с. 237]. Схожая трансформация открыто происходит в «Странствующем рыцаре»: когда рыцарь попадает в царство дамы Знание, дама Надежда и рыцарь Вера, которые его сопровождали, превращаются из куртуазных добродетелей в христианские. В связи с этим можно вспомнить и уже упомянутого отшельника Понимание из «Решительного рыцаря», который сменил доспехи на рясу.

Таким образом, во-первых, авторы комбинируют системы персонажей рыцарского романа и куртуазной аллегории – это объяснимо совмещением двух жанровых «горизонтов ожидания». Во-вторых, образы персонажей, которые важны для реализации рыцарского квеста, т. е. проводников и помощников (Желание, Надежда, Вера), становится более сложным благодаря приему аллегории. Они могут оказываться потенциально ложными помощниками, как в «Книге о Сердце», или же менять ту систему ценностей, которую они представляли изначально, преобразовываясь из олицетворений куртуазного идеала в воплощение универсальной христианской морали.

Аллегорическому переосмыслению подвергаются также и локации, типичные для рыцарского квеста. Например, у Рене изображается не просто лес, а лес Долгого Ожидания, не просто источник, а источник Фортуны. Благодаря аллегорической характеристике происходит соотнесение символического значения локации и ее изображения. Для текстов характерно два варианта такого соотнесения:

– Аллегорическое значение и изображение соответствуют друг другу.

В «Книге о Сердце» коварная река, возле которой враг Амора Злоязычие разбивает свой лагерь, описывается как riviere noire et parfonde («речка черная и глубокая» [10, с. 226]). А замок на Безрадостном холме описан следующим образом: ung grabt chastel viel et despecié, de mauvaise muraille, mal plaisant <…> tout fendu et crevé en plusieurs lieux; et a le vous faire brief, c'estoit ung lieu tresdesplaisant de toutes chose» («большой замок, старый и полуразрушенный, с плохими крепостными стенами, неприятного вида, <…> весь в трещинах, с пробоинами во многих местах; говоря коротко, это было место во всех отношениях крайне неприятное [10, с. 158]).

Когда Сердце подъезжает к шатру дамы Надежды, куртуазной добродетели, он видит совершенно иную картину: ..en ung pré plantureux, desoubz ung pin tresbel, hault et vert et droit, trouva ung paveillon tendu, riche a merveilles et plaisant a veoir <…> . A l'entree duquel paveillon avoit, plus dedans que dehors, soubz la couverture dudit paveillon, une colombe de pierre de jaspre («…на цветущем лугу под очень красивой сосной, высокой, и прямой и зеленой, обнаружил разбитый шатер, на диво роскошный и на вид приятный <…>. На входе в этот шатер, скорее внутри, чем снаружи, под навесом, стояла колонна из яшмы» [10, с. 100]).

– Аллегорическое значение и изображение различаются:

У Рене река Удовольствия, возле которой разбивает лагерь Честь, assez parfont et dangereux («довольно глубокая и опасная» [10, с. 218]). Оливье де Ла Марш использует обратный прием, описывая дорогу, по которой случайно поехал Решительный рыцарь: Le chemin me sembla tout vert, / Et si estoit saison faillie, / Le païs bel et descouvert; / Feulles et fleurs tout y appert («Мне казалось, дорога вся в зелени, / Хотя время года убывало, / А край прекрасный и открытый; / Листья и цветы там появились» [6, с. 128]). Читателю становится понятно, что прекрасная зеленая дорога – неверный путь, только благодаря ее названию – дорога Заблуждения. (Вспомним, что дорога Заблуждения вела к дворцу Амора.)

Авторы, таким образом, играют с читательскими ожиданиями и демонстрируют двойственную сущность явления. Река Удовольствия опасна (т. е. удовольствие опасно), и сторонник Амора, рыцарь Честь, вероятно, рискует, разбивая там лагерь. А дорога, ведущая к любви, лишь кажется прекрасной – на самом деле рыцарю следует любви избегать.

Наконец, аллегория как толкование становится ключевым приемом в «Странствующем рыцаре». В третьей части произведения дама Знание поясняет рыцарю некоторые эпизоды его пути. Ближе к началу текста главного героя посвящает в рыцари некий король с Востока. По словам Знания, это был не кто иной, как Иисус Христос. Впоследствии, свернув на развилке налево, рыцарь останавливается в аббатстве, где царит атмосфера радости и довольства, однако церковь всегда закрыта, и помолиться там нельзя. Аббат предлагает рыцарю остаться там навсегда, но тот находит в себе силы уехать. Дама Знание рассказывает, что в аббатстве рыцарь встретил самого Люцифера, а семь монахов, живущих там, были семью смертными грехами. Но самое страшное открытие следующее: бог любви, в чьем царстве герой провел столько времени, оказывается наместником Люцифера. Получается, что рыцарь сам не знал смысла своего пути. Но теперь, в конце произведения, уже побывав в королевстве Фортуны и осознав тщетность земных благ, он понимает и ложность куртуазной любви. Рыцарь прислушивается к советам дамы Знания, решает изменить свою жизнь и обращается с молитвой к Богу в надежде, что тот будет его направлять в дальнейших странствиях.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

– рыцарский квест в рассмотренных аллегорических повествованиях подвергается трансформации: происходит совмещение пути рыцаря и «паломника»;

– идеал рыцарственности преобразуется: непреложность куртуазных ценностей не подтверждается;

– куртуазная любовь рассматривается как сомнительный или ложный идеал, для авторов оказывается более важным моральный аспект рыцарства.

Это реализуется на различных уровнях текста. Меняется содержание сюжетных элементов квеста: в «Книге о Сердце» недостача оказывается невосполнимой, а в текстах Томмазо ди Салуццо и Оливье де Ла Марша итог квеста представляется более глубоким, чем изначально может показаться читателю (в результате герои познают духовный смысл рыцарского пути, обретают мудрость).

Прием аллегории позволяет авторам раскрыть двойственность и ошибочность любовного чувства (система персонажей: ложные помощники; описание пространства: «опасные» локации) и перенести куртуазный квест в сферу духовного мира человека (комбинирование куртуазной и морально-религиозной аллегории).

Также из-за совмещения плана романа и аллегорической поэмы фигура рыцаря во всех текстах перестает быть самостоятельным персонажем, так или иначе ассоциируясь с самим повествователем. Благодаря использованию приема аллегории, история рыцарских поисков перемещается в область более личную (насколько это возможно для средневековой литературы).

Таким образом, мы можем говорить об изменениях взгляда позднесредневековых французских авторов на идеал куртуазной любви по сравнению с предыдущей традицией, что реализуется в рассмотренных произведениях благодаря переосмыслению традиционных сюжетных схем (квест) и иной расстановке смысловых акцентов (прием аллегории). Результаты исследования позволяют по-новому взглянуть на использование в куртуазной литературе модели квеста, расширить и уточнить представления о развитии концепции куртуазной любви в Средневековье и роли приема аллегории в художественной обработке данной концепции, внести дополнения в содержательную базу курсов по истории зарубежной литературы (в первую очередь средневековой). В перспективе дальнейших исследований было бы интересно определить, какое место в истории романного жанра занимают «аллегорические рыцарские романы», а также какое влияние оказывает прием аллегории в позднесредневековых текстах на иные куртуазные топосы литературы высокого Средневековья.

Библиографический список

1. Badel P.-Y. Le poème allégorique. *Grundriss der romanischen Literaturen des Mittelalters*. Heidelberg: Winter Universitätsverlag, 1988; Vol. VIII/1: 139–160.
2. Strubel A. *«Grant senefiance a». Allégorie et littérature au Moyen Âge*. Paris: Honoré Champion, 2002.
3. Абрамова М.А. Взаимодействие жанровых традиций в «Книге о сердце, объятом любовью» Рене Анжуйского. *Сквозь шесть столетий. Метаморфозы литературного сознания:* сборник в честь семидесятипятилетия Л.Г. Андреева. Москва: Диалог-МГУ, 1997: 20–35.
4. Мелетинский Е.М. *Средневековый роман. Происхождение и классические формы.* Москва: Наука, 1983.
5. Косиков Г.К. К теории романа (роман средневековый и роман Нового времени). *Диалог. Карнавал. Хронотоп.* Витебск, 1993; № 1/2: 21–51.
6. Olivier de La Marche *Le Chevalier Delibéré*. Edited by Carleton W. Carroll; translated by Lois Hawley Wilson and Carleton W. Carroll. Tempe: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 1999.
7. Манухина А.О. Vanitas в среднефранцузском романе «Chevalier errant» Томмазо Салуццо (эволюция «Кодекса чести рыцаря» в XIV веке). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2022; Выпуск 13 (868): 35–40.
8. Клюева Е.В. *Мельница мысли. Поэзия Карла Орлеанского*. Москва: ПСТГУ, 2005.
9. Зюмтор П. *Опыт построения средневековой поэтики*. Перевод И.К. Стаф. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003.
10. René d'Anjou *Le livre du coeur d'amour épris*. Texte présenté, établi, traduit et annoté par Florence Bouchet. Paris: Librairie générale française, 2003.

References

1. Badel P.-Y. Le poème allégorique. *Grundriss der romanischen Literaturen des Mittelalters*. Heidelberg: Winter Universitätsverlag, 1988; Vol. VIII/1: 139-160.
2. Strubel A. *«Grant senefiance a». Allégorie et littérature au Moyen Âge*. Paris: Honoré Champion, 2002.
3. Abramova M.A. Vzaimodejstvie zhanrovyh tradicij v «Knige o serdce, ob`yatom lyubov'yu» Rene Anzhujskogo. *Skvoz' shest' stoletij. Metamorfozy literaturnogo soznaniya:* sbornik v chest' semidesyatipyatiletiya L.G. Andreeva. Moskva: Dialog-MGU, 1997: 20-35.
4. Meletinskij E.M. *Srednevekovyj roman. Proishozhdenie i klassicheskie formy.* Moskva: Nauka, 1983.
5. Kosikov G.K. K teorii romana (roman srednevekovyj i roman Novogo vremeni). *Dialog. Karnaval. Hronotop*. Vitebsk, 1993; № 1/2: 21-51.
6. Olivier de La Marche *Le Chevalier Delibéré*. Edited by Carleton W. Carroll; translated by Lois Hawley Wilson and Carleton W. Carroll. Tempe: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 1999.
7. Manuhina A.O. Vanitas v srednefrancuzskom romane «Chevalier errant» Tommazo Salucco (`evolyuciya «Kodeksa chesti rycarya» v XIV veke). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2022; Vypusk 13 (868): 35-40.
8. Klyueva E.V. *Mel'nica mysli. Po`eziya Karla Orleanskogo*. Moskva: PSTGU, 2005.
9. Zyumtor P. *Opyt postroeniya srednevekovoj po`etiki*. Perevod I.K. Staf. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2003.
10. René d'Anjou *Le livre du coeur d'amour épris*. Texte présenté, établi, traduit et annoté par Florence Bouchet. Paris: Librairie générale française, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.05.24

УДК 811.161.1'4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-508-512

Denisova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Vytovtova M.R., *MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: namemariina23@yandex.ru*

ETIQUETTE SPEECH GENRES IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL AND DISCURSIVE CONDITIONALITY (BASED ON THE MATERIAL OF VIRTUAL PEDAGOGICAL DISCOURSE). The work presents results of description of the etiquette type of speech genres (SG), taking into account the intercultural and discursive specifics of its implementation. Based on the material of electronic conversation between Russian students and Chinese teachers, the scientific idea is developing that various discursive implementations of the label type of SG reveal genre properties of two types: invariant features of the text that are consistently associated with the designated type of speech genres, and variable features due to the discursive nature of this speech genre and the intercultural nature of online conversation. The objective of the study is to create a model of the etiquette type of SG implemented in a virtual pedagogical discourse of an intercultural nature. The main task of the study is to identify, within the framework of this model, the transformation of invariant and variable genre features due to the discursive and intercultural space of the functioning of speech genres. The empirical basis of the study is made up of group and personal Internet correspondence for one academic year between native speakers of Chinese (teachers) and Russian (students).

Key words: **linguodidactics, euphemistic vocabulary, foreign language, Chinese language, Chinese textbook**

Э.С. Денисова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
М.Р. Вытовтова*, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: namemariina23@yandex.ru*

ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Данная работа представляет результаты описания этикетного типа речевых жанров (РЖ) с учетом межкультурной и дискурсивной специфики его реализации. На материале электронной переписки русских студентов и китайских преподавателей развивается научная идея о том, что различные дискурсивные реализации этикетного типа РЖ обнаруживают жанровые свойства двух типов: инвариантные признаки текста, которые устойчиво ассоциируются с обозначенным типом РЖ, и вариативные признаки, обусловленные дискурсивной природой данного РЖ и межкультурным характером онлайн-переписки. Цель исследования – создать модель этикетного типа РЖ, реализованного в виртуальном педагогическом дискурсе межкультурного характера. Основная задача исследования – выявление в рамках данной модели трансформации инвариантных и вариативных жанровых признаков, обусловленной дискурсивным и межкультурным пространством функционирования РЖ. Эмпирическую базу исследования составила групповая и личная интернет-переписка за один учебный год между носителями китайского (преподавателями) и русского (студенты) языка.

Ключевые слова: **виртуальный педагогический дискурс, межкультурная коммуникация, студент, преподаватель, этикетный речевой жанр, китайский язык**

Настоящая работа направлена на описание делового этикета в педагогическом общении с учетом межкультурной, жанровой и дискурсивной специфики его реализации. Актуальность предлагаемой в работе проблематики определяется ее включенностью в исследовательский контекст таких научных направлений, как дискурсивная лингвистика, виртуальная педагогика, речевое жанроведение. Полученные результаты определяют научную новизну настоящего исследования. Впервые этикетный вид РЖ рассматривается в рамках виртуальной педагогической коммуникации, описываются его жанровые признаки с учетом детерминации дискурсивным и межкультурным пространством его функционирования.

Цель настоящего исследования – описание модели этикетного типа РЖ, реализованного в виртуальном педагогическом дискурсе, основная задача исследования видится выявление в рамках данной модели трансформации жанровых признаков, связанной с дискурсивным и межкультурным пространством функционирования РЖ.

Объектом нашего исследования являются этикетные РЖ виртуальной педагогической коммуникации, предмет исследования – специфика реализации этикетных РЖ в виртуальной межкультурной среде.

Теоретическая значимость исследования видится в том, полученные результаты вносят вклад в изучение следующих дисциплин: жанроведение, интернет-лингвистика, теория естественной письменной речи, виртуальная педагогика, деловая этика. Практическая значимость работы заключается в возможности применения ее результатов в сфере медиаинформационной грамотности, в том числе при изучении носителями разных лингвокультурных сообществ делового этикета в цифровой среде.

Эмпирическую базу исследования составила групповая и личная интернет-переписка, сформированная в мессенджере WeChat за один учебный год (с 01.09.2021 по 03.06.2022 г.). Участники электронной переписки – преподаватели и студенты магистратуры Хэбэйского педагогического университета города Шицзячжуан (Китай): преподаватели – носители китайского языка – в количестве 7 человек, студенты – носители русского языка – в количестве 16 человек. Переписка ведется на китайском языке.

За единицу научного описания в данной работе принимается диалогическое единство (ДЕ) как «сложное синтаксическое единство, которое сходно по своим функциям со сложным предложением» [1, с. 310]. Для исследования собрано 185 ДЕ, из них 98 ДЕ представлено в речи студентов, 87 ДЕ – в речи педагогов.

Принципом отбора материала послужило наличие в диалогах формальных дискурсивных маркеров этикетных жанров: предикатов 祝贺 [zhùhè] *‘поздравляю’* / 祝愿 [zhùyuàn] *‘желаю’* / 对不起 [duìbuqǐ] *‘извини(те)’* / 不好意思 [bùhǎoyìsi] *‘прости(те)’* / 感谢 [gǎnxiè] *‘благодарю’*. В работе использована комплексная методика жанровой квалификации текста, в основу которой положена анкета РЖ Т.В. Шмелевой [2, с. 24] и коммуникативно-семиотическая модель Н.Б. Лебедевой [3, с. 303]. Обратимся к описанию предлагаемой модели этикетного типа РЖ.

1. Коммуникативная цель этикетного типа РЖ

Коммуникативная цель этикетных РЖ – «осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинения, благодарности, поздравления, соболезнования и т. д.» [4, с. 4]. В устном дидактическом дискурсе фатические РЖ «соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование» [5, с. 9]. В виртуальном педагогическом дискурсе коммуникативная цель этикетных РЖ также лежит в сфере «соблюдения норм приличия и такта, избегания конфликтов и ориентации на комфортное взаимодействие» [6, с. 42]. Обратимся к толкованию семантики этикетных РЖ и примерам их реализации в онлайн-переписке на китайском языке:

«ПОЗДРАВИТЬ – широкоупотреб. формы поздравления. Употр. нередко в сочетании с интенсификаторами вежливости и экспрессивности: горячо, душевно, искренне, сердечно, всей душой, от всей души, от всего сердца» [7, с. 366] (см. рис. 1а).

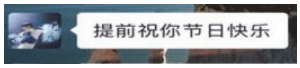
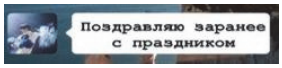
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 1а. Пример поздравления в виртуальной педагогической коммуникации

«ЖЕЛАТЬ – в ф. 1-го л. желаю, желаем употр. в составе формул добрых пожеланий (в том числе тостов) при поздравлении, прощании, а также в связи с тем, что адресату предстоит осуществить, пережить в ближайшее время» [7, с. 169] (см. рис. 1б).

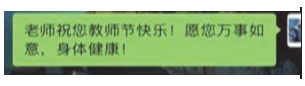
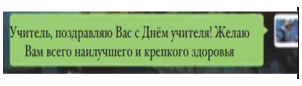
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 1б. Пример пожелания в виртуальной педагогической коммуникации

«ИЗВИНИТЬСЯ – широкоупотр. формы вежл. извинения. Самостоятельно, без слов-распространителей, без объяснения причин употр. в устном контактном общении как форма извинения за незначительный поступок, неловкое поведение, доставленное беспокойство, неудобство, за невольное или вынужденное нарушении норм этикета, либо как обычный знак внимания, вежливости» [7, с. 200] (см. рис. 1в).

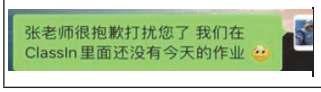
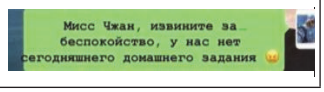
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 1в. Пример извинения в виртуальной педагогической коммуникации

«БЛАГОДАРИТЬ – широкоупотр. формы вежл. или учтив. выражения благодарности за оказанное внимание, услугу, подарок и т.п. Употр. преимущ. в речи образованных лиц среднего и старшего возраста; самостоятельно или в сочет. со словами-распространителями» [7, с. 44] (см. рис. 1г).

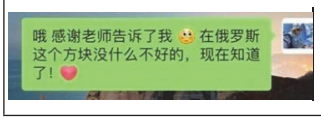
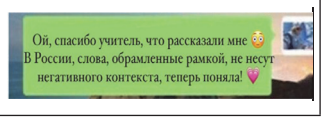
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 1г. Пример благодарности в виртуальной педагогической коммуникации

Анализ материала показывает, что в онлайн-переписке участников, принадлежащих к разным лингвокультурам, коммуникативная цель этикетных РЖ сохраняется, наблюдается «направленность на установление контакта с собеседником, передача ему определенного состояния, качества или свойства» [8, с. 407].

2. Образы автора/адресата этикетного типа РЖ

Ядром педагогического дискурса «является общение базовой пары статусно неравных участников коммуникации» [9, с. 295] – учителя в роли агента образовательного дискурса и ученика в роли клиента, периферией – «общение учителей, а также учеников между собой» [9, с. 295]. Подобное соотношение сохраняется и в виртуальной педагогической коммуникации межкультурного характера, представленной двумя типами взаимодействия: преподаватель – студент (рис. 2а); студент → студент (рис. 2б).

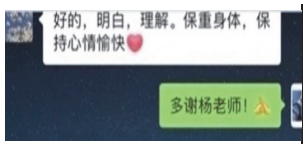
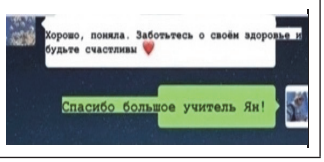
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 2а. Личная переписка «преподаватель → студент»

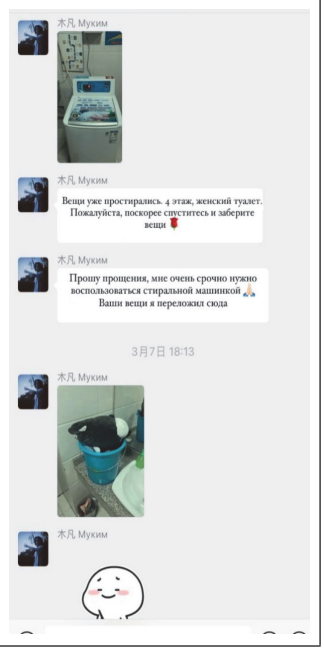
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 2б. Групповая переписка «студент → студент»

Изначально заложенная в образовательном процессе иерархия между участниками общения закрепляет инициативную роль в реализации этикетных жанров прежде всего за обучающимися в связи с большой дистанцией между участниками общения, характерной для педагогического дискурса [9, с. 77]. Данная закономерность подтверждается и в виртуальном педагогическом дискурсе межкультурного характера. Частотность этикетных РЖ в анализируемом нами дискурсе в речи педагога и студента выглядит так: благодарность – 42 ДЕ (педагог – 9 ДЕ / студент – 32 ДЕ), извинение – 28 ДЕ (педагог – 3 ДЕ / студент – 25 ДЕ), поздравление – 27 ДЕ (педагог – 11 ДЕ / студент – 16 ДЕ), пожелание – 19 ДЕ (педагог – 6 ДЕ / студент – 13 ДЕ). Учитывая конкретные функции участников в данной форме общения, можно заключить, что основные виды коммуникативного воздействия, описанные на примере русской педагогической коммуникации, актуальны и в общении между представителями разных лингвокультур.

3. Диктумное содержание этикетного типа РЖ

Диктумное содержание – один из значимых параметров характеристики РЖ с точки зрения его дискурсивной обусловленности, поскольку «у каждого жанра есть свои претензии, требования к диктуму» [2, с. 28]. Событийную основу РЖ возможно описать через обращение к «значимым фрагментам действительности, определяющим специфическое поведение человека» [9, с. 416]. Таких сфер общения в педагогическом дискурсе несколько: «образовательная, общественная, проектная, учебно-исследовательская, спортивно-оздоровительная и творческая» [10, с. 122]. В рамках каждой из них происходит межкультурное общение между преподавателями и студентами: в личной переписке доминируют учебные и внеучебные сферы, в групповой – учебная сфера, ср.:

1) учебная деятельность (см. рис. 3а):

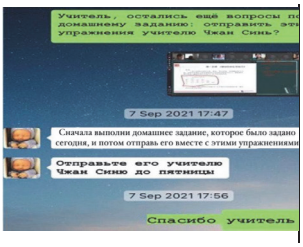
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 3а. Личная переписка на тему «учебная деятельность»

2) научно-исследовательская деятельность (см. рис. 3б):

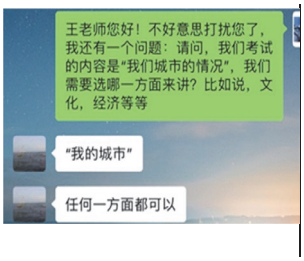
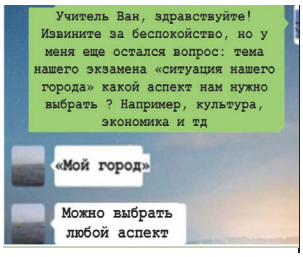
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 3б. Личная переписка на тему «научно-исследовательская деятельность»

3) спортивно-оздоровительная деятельность (см. рис. 3в):

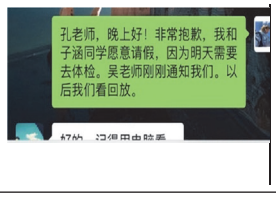
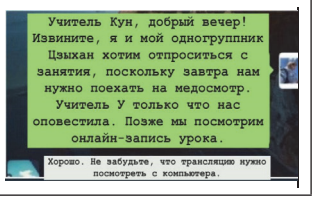
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 3в. Личная переписка на тему «спортивно-оздоровительная деятельность»

4) творческая деятельность (см. рис. 3г):

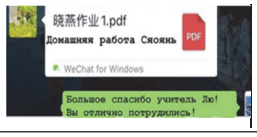
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 3г. Личная переписка на тему «творческая деятельность»

5) внеучебная деятельность (см. рис. 3д):

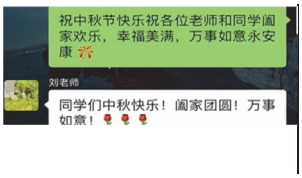
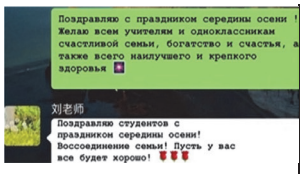
Пример на китайском языке	Пример на русском языке
	

Рис. 3д. Групповая переписка на тему «внеучебная деятельность»

Таким образом, диктумное содержание в этикетном типе РЖ является идентичным для онлайн-переписки представителей и русской, и китайской лингвокультур. В рамках межкультурной педагогической коммуникации содержание общения между студентами и преподавателями осуществляется в семантическом поле «Обучение» и может быть реализовано как в учебной, так и во внеучебной сферах деятельности.

4. Факторы прошлого / будущего этикетного типа РЖ

Образ прошлого и образ будущего в нашей работе несут в себе значение времени написания сообщения, актуальность инициального и реактивного писем. В качестве инициального выступает сообщение в РЖ «поздравление» и «извинение», инициатором выступает тот, кто хочет поздравить или попросить прощения у адресата. В свою очередь, «пожелание органично включается в гипержанры (поздравление, напутствие)» [11, с. 70]. В качестве реактивного выступают сообщения в форме РЖ «благодарность». Использование РЖ «извинение» характерно для речи студентов по причине того, что они отнимают время преподавателя. В данном случае извинение служит знаком вежливости.

В материале имеется 27 диалогических единицы РЖ «поздравление» инициального и реактивного характера (инициальный – 16 ДЕ / реактивный – 11 ДЕ), см. ДЕ-1:

ДЕ-1 на китайском языке	ДЕ-1 на русском языке
Student 1: 元宵节快乐 [yuánxiāojiékuàilè] Teacher 1: 元宵佳节快乐宝 [yuánxiāojiājié kuàilè bǎo]	Студент 1: «*Счастливого Праздника фонарей*» Преподаватель 1: «*Дорогая, желаю тебе счастливого дня Праздника фонарей*»

Обнаружено 19 диалогических единиц РЖ «пожелание» с инициальным характером, в качестве реакции использовался РЖ «благодарность» (42 ДЕ), см. ДЕ-2:

ДЕ-2 на китайском языке	ДЕ-2 на русском языке
Student 1: «老师祝您教师节快乐！愿您万事如意，身体健康！» [lǎoshī zhù nín jiàoshījié kuàilè！yuàn nín wànshì rúyì, shēntǐ jiànkāng！] Teacher 2: «晓燕，谢谢你！» [xiǎoyàn, xièxie nǐ!]	Студент 1: «*Учитель, поздравляю Вас с Днём учителя! Желаю Вам всего наилучшего и крепкого здоровья!*» Преподаватель 2: «*СяоЯнь, спасибо вам!*»

А также выявлено 28 диалогических единиц РЖ «извинение» в качестве инициального и реактивного сообщения (инициальное – 25 ДЕ / реактивное – 3 ДЕ), см. ДЕ-3:

ДЕ-3 на китайском языке	ДЕ-3 на русском языке
Student 1: «**五一国**际劳动节”**即将来**临，为弘扬爱岗敬业精神,**激**发员工劳动热情,**丰富大家文化生活**,**我院决定**组织中外学生开展观影劳动活动。本次活动将于下周一晚七点在留学生公寓四楼开展,请各位同学积极报名参加活动。» [Wǔyī guójì láodòngjié” jíjiāng láilín, wèi hóngyáng àigǎng jìngyè jīngshén, jīfā yuángōng láodòng rèqíng, fēngfù dàjiā wénhuà shēnghuó, wǒ yuàn juédìng zǔzhī zhōngwàixuéshēng kāizhǎn guānyīng láodòng huódòng.Běn cì huódòng jiāng yú xià zhōuyī wǎn qī diǎn zài liúxuéshēng gōngyù sì lóu kāizhǎn, qǐng gèwèi tóngxué jījí bàomíng cānjiā huódòng.] Student 2: «**你好**,**不好意思**,这个文档编辑不**了**» [Nǐhǎo, bùhǎoyìsi, zhègewéndàngbiānjíbù le]	Студент 1: «*В честь празднования Международного дня труда наш институт совместно с китайскими студентами организовывает просмотр фильма. Мероприятие состоится в следующий понедельник в семь вечера на 4 этаже общежития для иностранных студентов. Просьба проявить активное участие и записаться на мероприятие*». Студент 2: «*Привет, извини, но этот документ нельзя редактировать*»

Наличие или отсутствие ответа на инициальное сообщение обусловлено фактором адресата, как и в русскоязычной педагогической коммуникации [10, с. 124]: в личной переписке преподаватель достаточно регулярно отвечает на сообщения студентов, в групповых чатах сообщение может остаться без ответа (R0) или реакция может носить невербальный характер (с помощью эмодзи, доступными в виртуальной ситуации).

5. Формальная организация этикетного типа РЖ

Формальная организация РЖ – один из самых значимых параметров в характеристике РЖ с точки зрения дискурсивной и межкультурной обусловленности. В нашем материале представлены РЖ с различными синтаксическими конструкциями:

1. РЖ «извинение» (28 ДЕ) (см. примеры ДЕ-4-ДЕ-6):

ДЕ-4 на китайском языке	ДЕ-4 на русском языке
Student 1: «**孔老**师, **您好非常抱歉打**扰您了！我已经问过王助教老师，老师也不太清楚。我们本星期的作业应该手写还是打字？» [Kǒnglǎoshī, nínhǎo fēicháng bàoqiàn dǎrǎo nín le! Wǒ yǐjīng wènguò wáng zhùjiào lǎoshī, lǎoshī yě bù tài qīngchǔ. Wǒmen běn xīngqí de zuòyè yìnggāi shǒuxiě háishì dǎzi?] Teacher 3: «**都可以**,**手写拍照上**传也可以» [Dōu kěyǐ, shǒuxiě pāizhào shàngchuán yě kěyǐ]	Студент 1: «*Преподаватель Кун, здравствуйте. Извините за беспокойство! Я уже спрашивала у ассистента преподавателя Ван, но она тоже не знает. Мы должны сделать домашнее задание письменно или на компьютере (печатно) на этой неделе?*» Преподаватель 3: «*Подойдет любой вариант. Можно загрузить фотографии домашнего задания, написанного от руки*»

В примере ДЕ-4 РЖ «извинение» применяется с этикетной целью, чтобы в дальнейшем адресант мог задать вопрос. Синтаксическая конструкция таких ДЕ выглядит следующим образом: (приветствие) + [обращение] + *«извинение за беспокойство»* + формулировка вопроса по учебной дисциплине (всего 19 конструкций).

ДЕ-5 на китайском языке	ДЕ-5 на русском языке
Student 1: «**孔老**师，不好意思我们两位同学迟到了。幸好做检查**比**较快。» [Kǒng lǎoshī, bùhǎoyìsi wǒmen liǎng wèi tóngxué chídàole. Xìnghǎo zuò jiǎnchá bǐjiào kuài] Teacher 2: «**好的**» [hǎode]	Студент 1: «*Учитель Кун, мне жаль, что мы оба опоздали. К счастью, мы прошли медосмотр достаточно быстро*». Преподаватель 2: «*Хорошо*»

В примере ДЕ-5 РЖ «извинение» применяется с этикетной целью, в качестве предупреждения об отсутствии. Синтаксическая конструкция таких ДЕ следующая: [обращение] + *«мне жаль»* + пояснение причины извинения (всего 3 конструкции).

ДЕ-6 на китайском языке	ДЕ-6 на русском языке
Teacher 1: «**啊**, 对不起, **那就是我**记错了。我马上修改» [A, duìbùqǐ, nà jiù shì wǒ jìcuòle. Wǒ mǎshàng xiūgǎi] Student 1: «谢谢老师» [xièxie lǎoshī]	Преподаватель 1: «*Ах, извини, это я неправильно запомнила. Я сейчас переделаю*» Студент 1: «*Спасибо, учитель*»

В примере ДЕ-6 преподавателем применяется жанр «извинение» за то, что он перепутал имя студента. Синтаксическая конструкция таких ДЕ выглядит следующим образом: *«извини»* + пояснение причины извинения (всего 3 подобных конструкции). Можно провести параллель в использовании этикетных РЖ между русским студентом и китайским преподавателем. Русский студент применяет универсальные этикетные речеповеденческие тактики при коммуникации (приветствие, обращение), однако китайский преподаватель не использует подобных речеповеденческих тактик в ответ.

2. РЖ «благодарность» (42 ДЕ) (см. примеры ДЕ-7-ДЕ-8):

ДЕ-7 на китайском языке	ДЕ-7 на русском языке
Teacher 3: «**等**这次的作业做完,**一起**发。周五之前发给张鑫老师» [Děng zhè cì de zuòyè zuòwán, yīqǐ fā. Zhōuwǔ zhīqián fāgěi zhāngxīn lǎoshī] Student 1: «谢谢老师» [Xièxiè lǎoshī]	Преподаватель 3: «*Сначала выполни домашнее задание, которое было задано сегодня и потом отправь его вместе с этими упражнениями. Отправьте его учителю Чжан Синь до пятницы*» Студент 1: «*Спасибо, учитель*»

В примерах ДЕ-7 РЖ «благодарность» применяется с этикетной целью в качестве благодарности за ответ или поздравление. Синтаксическая конструкция таких ДЕ выглядит так: *«спасибо/спасибо большое»* + [обращение] (всего 36 конструкций).

ДЕ-8 на китайском языке	ДЕ-8 на русском языке
Student 1: «马老师,**中秋**节和教师节快乐!**感**谢您的支持与帮助» [Mǎ lǎoshī, zhōngqiūjié hé jiàoshījié kuàilè! Gǎnxiè nín de zhīchí yǔ bāngzhù] Teacher 1: «谢谢» [Xièxiè]	Студент 1: «*Учительница Ма, поздравляю вас с Праздником середины осени и Днём учителя! Спасибо за вашу поддержку и помощь*» Преподаватель 1: «*Спасибо*»

В примере ДЕ-8 РЖ «благодарность» также используется с этикетной целью. В ходе онлайн-переписки преподаватели благодарят студентов за поздравления или теплые пожелания. Синтаксическая конструкция таких ДЕ выглядит следующим образом: *«спасибо»* (всего 5 конструкций).

3. РЖ «поздравление» + РЖ «пожелание» (46 ДЕ) (см. примеры ДЕ-9-ДЕ-11):

ДЕ-9 на китайском языке	ДЕ-9 на русском языке
Student 1: «**詹助教老**师祝您生日快乐真的感谢尊敬的老师帮助我们学习愿您健康长寿，事事顺意！» [Zhān zhùjiào lǎoshī zhù nín shēngrì kuàilè zhēnde gǎnxiè zūnjìng de lǎoshī bāngzhù wǒmen xuéxí yuàn nín jiànkāng chángshòu, shìshì shùnyì!] Teacher 3: «谢谢你的祝福,**也祝你学**业有成, **天天开心**» [Xièxiè nǐ de zhùfú, yě zhù nǐ xuéyè yǒuchéng, tiāntiān kāixīn]	Студент 1: «*Ассистент Чжань, поздравляю вас с днем рождения! Спасибо, дорогой учитель, за то, что помогаете нам с учебой. Желаю вам жить долгой и здоровой жизнью и чтобы все было хорошо!*» Преподаватель 3: «*Спасибо за пожелания, желаю тебе успехов в учебе и счастья каждый день*»

Синтаксическая конструкция ДЕ-9 выглядит следующим образом: [обращение] + «*поздравляю вас с днем рождения*» + «*благодарность*» + «*пожелание*» (всего 17 конструкций). Данный РЖ применялся чаще всего при поздравлении с днем рождения китайских студентов, адресант – русский студент.

ДЕ-10 на китайском языке	ДЕ-10 на русском языке
Student 2: «晓燕，祝你生日快乐天天开心，学习进步» [Xiǎoyàn, zhù nǐ shēngrì kuàilè tiāntiān kāixīn, xuéxíjìnbù] Student 1: «**感謝**,**小璇**» [Gǎnxiè, xiǎoxuán]	Студент 2: «*Сяо Янь, с днем рождения тебя! Радуйся каждому дню, успехов в учёбе!*» Студент 1: «*Спасибо большое, Сяо Сюань*»

Синтаксическая конструкция ДЕ-10 выглядит следующим образом: [обращение] + *«с днем рождения тебя»* + *«пожелание»* (всего 9 конструкций). Конструкция содержит в себе поздравление с пожеланиями от китайского студента русскому студенту.

ДЕ-11 на китайском языке	ДЕ-11 на русском языке
Teacher 1: «**同学**们新年快乐！2023**年收**获多多，快乐多多！» [Tóngxuémen xīnnián kuàilè!2023 Nián shōuhuò duōduō, kuàilè duōduō!] Students: «**新年快**乐» [xīnnián kuàilè] Teacher 2: «**新年快**乐，身体健康» [Xīnnián kuàilè, shēntǐ jiànkāng] Students: «谢谢» [Xièxiè]	Преподаватель 1: «*С Новым годом, студенты! Побольше успехов, достижений и счастья в 2023 году!*» Студенты: «*С Новым годом!*» Преподаватель 2: «*С Новым годом, крепкого здоровья!*» Студенты: «*Спасибо*»

Синтаксическая конструкция ДЕ-11 выглядит следующим образом: *«С Новым годом»* + [обращение] + *«пожелание»* (всего 16 конструкций). Исследование показывает, что для участников переписки характерно поздравление с календарными праздниками.

Анализ формальной организации собранных ДЕ доказывает, что между способами выражения этикетного типа РЖ «на русском и китайском языках есть как сходства, так и отличия на разных уровнях (лексическом, грамматическом, смысловом)» [8, с. 408].

6. Субстрат этикетного типа РЖ. Одним из значимых свойств сообщения в интернет-коммуникации является его поликодовость – способность сочетать вербальные и невербальные средства. Традиционно в педагогическом общении как разновидности институционального дискурса «часто или даже обязательно текст сопровождается фото, видео- или аудиоматериалом» [6, с. 113]. Данное свойство характерно и для сообщений в межкультурной педагогической интернет-коммуникации. При реализации этикетных РЖ в онлайн-переписке используются следующие виды комбинированных сообщений:

1. Сообщение с медиафайлом, содержащим аудиоинформацию, данный формат экономит время участников общения и способствует быстрому ответу (см. рис. 4а).

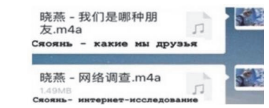
Сообщение на китайском языке	Перевод на русский язык
	

Рис. 4а. Пример аудио-медиафайла с домашним заданием

2. Сообщение с медиафайлом, содержащим графическую информацию. Такие медиафайлы несут самостоятельную информативную нагрузку, дополняя вербальное сообщение (см. рис. 4б).

Сообщение на китайском языке	Перевод на русский язык
	

Рис. 4б. Пример графического медиафайла с домашним заданием

Использование невербальных средств передачи информации, кроме фото, видео-, аудиоматериалов, в официальном общении воспринимается неоднозначно, как «несерьезность, нарушение норм» [6, с. 126]. Однако эмодзи, стикеры и смайлы активно используются в рамках этикетного типа РЖ педагогического дискурса, «транслируя позитивный настрой адресанта, содержательно дополняют написанное, придают эмоциональность тексту, делают его экспрессивным за счет изображений» [12, с. 59].

В нашем материале примеры сообщений, включающих иконические средства, характерны для такого этикетного РЖ, как «поздравление» (рис. 4в).

Использование возможностей материального носителя письменного знака в виртуальной межкультурной коммуникации в целом совпадает с его возможностями в педагогической коммуникации на русском языке, однако стоит обратить внимание на то, что концептуальный выбор эмодзи китайскими преподавателями и студентами отражает национально-культурную обусловленность субстрата.

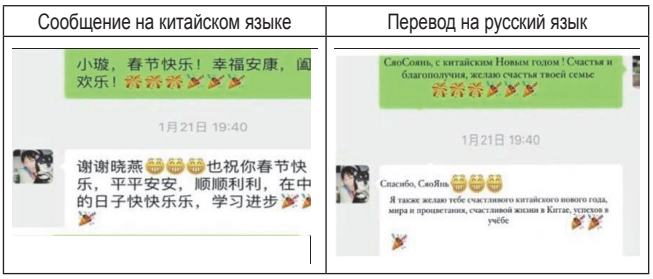


Рис. 4в. Поздравление студентов с китайским Новым годом в личной переписке

В заключение отметим, что поставленная в работе цель достигнута: описана модель этикетного типа РЖ применительно к виртуальному педагогическому дискурсу межкультурного характера. Решение основной задачи исследования – выявление в рамках данной модели трансформации жанровых признаков, связанной с дискурсивным и межкультурным пространством функционирования РЖ, – обнаруживает жанровые свойства двух типов: инвариантные признаки текста, которые устойчиво ассоциируются с обозначенным типом РЖ (коммуникативная цель РЖ, участники педагогического дискурса, диктумное содержание, факторы прошлого / будущего), и вариативные признаки, обусловленные дискурсивной и межкультурной природой данного РЖ (языковое воплощение, субстрат). Перспектива исследования видится в применении данной модели анализа к речежанровым воплощениям других типов.

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Азбуковник, 2003.
2. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка. *Russistik. Русистика*. 1990; № 2: 24–41.
3. Лебедева Н.Б., Рабенко Т.Г. Субстрат текстов естественной письменной речи в аспекте жанровой релевантности. *Сибирский филологический журнал*. 2022; № 4: 300–311.
4. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 88–98.
5. Черник В.Б. *Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока*. Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2002.
6. Кожеко А.В. *Эпистолярные жанры интернет-коммуникации: лингвопрагматический и лингвостилистический аспекты (на материале русскоязычных текстов)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Красноярск, 2020.
7. Балакай А.Г. *Словарь русского речевого этикета*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2001.
8. Чжао Ч. Речевой жанр «пожелание» в русской и китайской интернет-коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4: 406–408.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Рабенко Т.Г., Денисова Э.С., Чардынцева А.Д. Речевой жанр «напоминание» в аспекте дискурсивной обусловленности его признаков (на материале виртуального педагогического дискурса). *Научный диалог*. 2023; № 12 (5): 114–134.
11. Формановская Н.И. Благопожелание как концепт в основе речевого этикета. *Речевое общение*. 2011; Выпуск 12 (20): 69–76.
12. Малашенкова Е.Н. Речевой жанр пожелание в ситуациях асимметричного общения (на материале педагогического дискурса). *СибСкрипт*. 2023; Т. 25: № 1: 55–65.

References

1. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi*. Moskva: Azbukovnik, 2003.
2. Shmeleva T.V. Rechevoj zhanr. Vozmozhnosti opisaniya i ispol'zovaniya v prepodavanii yazyka. *Russistik. Rusistika*. 1990; № 2: 24-41.
3. Lebedeva N.B., Rabenko T.G. Substrat tekstov estestvennoj pis'mennoj rechi v aspekte zhanrovoj relevantnosti. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 300-311.
4. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 88-98.
5. Chernik V.B. *Faticheskie rechevye zhanry v pedagogicheskom diskurse i tekste uroka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2002.
6. Kozheko A.V. *`Epistolyarnye zhanry internet-kommunikacii: lingvopragmaticheskij i lingvostilisticheskij aspekty (na materiale russkoyazychnyh tekstov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2020.
7. Balakaj A.G. *Slovar' russkogo rechevogo `etiketa*. Moskva: AST-PRESS, 2001.
8. Chzhao Ch. Rechevoj zhanr «pozhelanie» v russkoj i kitajskoj internet-kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4: 406-408.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
10. Rabenko T.G., Denisova `E.S., Chardynceva A.D. Rechevoj zhanr «napominanie» v aspekte diskursivnoj obuslovlennosti ego priznakov (na materiale virtual'nogo pedagogicheskogo diskursa). *Nauchnyj dialog*. 2023; № 12 (5): 114-134.
11. Formanovskaya N.I. Blagopozhelanie kak koncept v osnove rechevogo `etiketa. *Rechevoe obschenie*. 2011; Vypusk 12 (20): 69-76.
12. Malashenkova E.N. Rechevoj zhanr pozhelanie v situaciyah asimmetrichnogo obscheniya (na materiale pedagogicheskogo diskursa). *SibSkript*. 2023; T. 25: № 1: 55-65.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-512-515

Doynikova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: doynikovami@mail.ru*

PURISTIC ACTIVITY IN GERMANY IN THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY. The researcher analyzes puristic activity in Germany in the 2000s-2020s. Special attention is paid to the analysis of the opinion of the German language community on borrowings and attempts to "purify" the German language at the present stage of language development from excessive Anglo-Americanisms. The conducted research allows to notice that ordinary citizens, along with linguists, take quite an active part in the struggle for the purity of the language with the complete non-interference of the German federal authorities. So, thanks to the Anglizismenindex project, created with the assistance of the German Language Union (Verein Deutsche Sprache) and the German Language Foundation (Stiftung Deutsche Sprache), anyone can offer their own replacement word for existing Anglicism. Within the framework of this project, the purists of the "new wave" formulated criteria in which cases borrowings should be replaced, and also proposed German replacement words for more than 80% of Anglicisms. In addition, recently there has also been a tendency to abandon the use of English-language lexemes in advertising texts in the domestic market, i.e. most consumers misunderstand or do not understand slogans in English at all.

Key words: **purism, Anglo-Americanisms, borrowings, purity of language, modern German, pseudo-anglicism, advertising slogan, development of lexical meaning**

М.И. Дойникова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: doynikovami@mail.ru*

ПУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГЕРМАНИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

В статье предпринята попытка анализа пуристической деятельности в Германии в 2000-е–2020-е гг. Особое внимание уделяется анализу мнения языкового сообщества Германии к заимствованиям и попыткам «очищения» немецкого языка на современном этапе его развития от избыточных англоамериканизмов. Проведенное исследование позволило установить, что в борьбе за чистоту языка при полном невмешательстве федеральных властей Германии

наряду с лингвистами принимают достаточно активное участие рядовые граждане. Так, благодаря проекту Anglizismenindex, созданному при содействии «Союза немецкого языка» (Verein Deutsche Sprache) и Фонда немецкого языка (Stiftung Deutsche Sprache), любой желающий может предложить свое слово-замену для существующего англицизма. В рамках данного проекта пуристами «новой волны» были сформулированы критерии, в каких случаях заимствования должны подлежать замене, а также предложены немецкие слова-замены для более чем 80% англицизмов. Кроме того, в последнее время наметилась тенденция к отказу от использования англоязычных лексем в рекламных текстах на внутреннем рынке, т. к. большинство потребителей неправильно либо совсем не понимают слоганы на английском языке.

Ключевые слова: **пуризм, англоамериканизмы, заимствования, чистота языка, современный немецкий язык, псевдоанглицизм, рекламный слоган, развитие лексического значения**

В специальной литературе под языковым пуризмом принято понимать «деятельность, основанную как на научном, так и на ненаучном (то есть нелингвистическом) подходе к совершенствованию языка, подверженную внутриязыковым и внеязыковым воздействиям и ставящую своей основной целью очищение главным образом лексической системы языка от ненужных, «вредных» элементов и замену их средствами родного языка в соответствии с литературной нормой» [1, с. 11].

Как известно, пуристическая деятельность в Германии уходит своими корнями в XVII в. и имеет давние традиции, поэтому многие как отечественные (В.М. Жирмунский (1965); Н.Н. Семенюк (1967); М.М. Гухман, Н.Н. Семенюк, Н.С. Бабенко (1984); М.Д. Степанова, И.И. Чернышева (1986); Л.В. Житникова (1998); М.И. Дойникова (2008); М.Е. Геерс (2010) и др.), так и зарубежные лингвисты (K. Daniels (1959); V. Uiku (1975); R. Olt (1991); Р. Келлер (1995); S. Orgeldinger (1999); Р. Хоберг (2000) и др.) занимались изучением данного явления. В работах исследователей преимущественно анализируются факторы, способствующие зарождению языкового пуризма, приводится информация о его активных представителях, типах и этапах пуризма, дается оценка эффективности пуристической деятельности.

Актуальность исследования обусловлена неутихающими дебатами во всем мире, в частности в Германии, по поводу «американизации» национальных языков и необходимости борьбы с избыточными заимствованиями.

Целью настоящего исследования является попытка осветить пуристическую деятельность «новой волны» в Германии в 2000-е–2020-е годы и на практическом материале показать наметившиеся тенденции в употреблении/неупотреблении англоязычных заимствований в современном немецком языке. Цель определяет постановку следующих задач:

– опираясь на соответствующие публикации, определить отношение языкового сообщества Германии к заимствованиям и наметившиеся тенденции в борьбе за чистоту немецкого языка на современном этапе развития языка;

– отобрать практический материал (наиболее интересные слова-замены, предложенные пуристами; рекламные слоганы автомобильных концернов Германии);

– проанализировать отобранный практический материал.

Материалом для исследования послужили теоретические работы немецких пуристов (как профессиональных лингвистов, так и «любителей», рядовых немцев, которых беспокоит судьба национального языка), а также предлагаемые ими пуристические замены. В качестве практического материала использовались также слоганы немецких автомобильных компаний, таких как BMW, Audi, Opel, VW, Mercedes-Benz, Porsche, для определения тенденций в отношении употребления англоамериканизмов в рекламе.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. При отборе материала использовался метод сплошной выборки (для слоганов), метод контролируемого отбора (для лексем-замен), метод количественного анализа, а также элементы дискурсивного и лингвопрагматического анализа для установления причин использования/неиспользования англоамериканизмов.

Научная новизна заключается в том, что, в отличие от целого ряда работ, посвященных пуристической деятельности в Германии, начиная с XVII в. до конца XX в., настоящее исследование рассматривает, во-первых, языковой пуризм в Германии на современном этапе (2000-е–2020-е гг.) и, во-вторых, показывает современный языковый пуризм как борьбу с «англо-американизацией» немецкого языка, инициатором которой являются не только профессиональные лингвисты, но и рядовые граждане, активно участвующие в очищении немецкого языка от избыточных англоязычных заимствований.

Теоретическая и практическая значимость работы видятся нам в том, что материалы исследования могут быть применены как на практических занятиях по немецкому языку, так и в курсе по лингвокультурологии, лексикологии и стилистике немецкого языка, а также использоваться при составлении словарей синонимов.

После 1945 года и до настоящего времени основным источником пополнения словаря современного немецкого языка заимствованиями является английский язык, прежде всего, его американский вариант. Данный процесс начался ещё в середине XX века с «Плана Маршалла», Европейской программы восстановления Европы. США экспортировали на европейский рынок не только американские товары, но и американскую культуру. В XXI в. американские ценности, нормы и термины продолжают экспортироваться из США в остальной мир, часто с избытком. Как отмечает Патрик Кекк в своей статье «Schluss mit der Engländerei!»/«Покончим с англиканством!» (https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/ag-anglizismenindex), «американизация – это не что иное, как еще одно выражение культурного империализма с американским уклоном. Широкое использование англицизмов является лингвистическим выражением именно той американизации, которая полностью охватила немецкоязычное пространство. *Fashion Magazines* переполнены английскими терминами. Все начинается с репортажей с прошлой *Fashion Week*, продолжается обсуждением лучших *best-dressed VIPs*, *Pink-Ribbon-Event* и предложениями экспертов по *Lifestyle,* а также советами по *Networking*. Журнал, посвященный декору, называется *Home*. Каждая *Shooting-Star* ходит по *hippste Cities* со своей *XL-Bag*. В *Women's Day Society Ladies* рассказывают *Secrets der Top-Caterer* и о *Homemade-Buffets.* Те, кто не знает, как *dressen* на *Top-Events*, заранее узнают о последних *Styling-Trends* во время *Promi-Outfit-Check.*» (здесь и далее перевод автора – *М. Д.*).

С одной стороны, как указывается в специальной литературе, «заимствования, претерпевающие различные семантические и другие преобразования в направлении создания и совершенствования многопрофильных средств языка … расширяют и обогащают номинативные и экспрессивные средства лексикона современного немецкого языка, с другой стороны, полифункциональная специфика англоамериканизмов в различных типах текста не исключает борьбу с их неуместным употреблением в определенных ситуациях» [2, с. 20].

Избыточность англоамериканизмов в современном немецком языке вызывает беспокойство общественности. Таким образом, можно отметить, что на современном этапе развития немецкого языка набирает обороты пуристическая деятельность «новой волны».

Как известно, борьба за чистоту языка – явление отнюдь не новое для немецкого языка. Отечественная германистика выделяет пять основных этапов пуризма [3]:

1. Внешний архаический реформаторский пуризм XVII в., основная цель – замена латинских и французских заимствований исконными словами с использованием возможностей аффиксации и словосложения. Основными представителями пуризма являлись крупные языковые общества: «Плодоносное общество» (Fruchtbringende Gesellschaft, 1617), «Орден цветов» (Blumenorden), также известное как «Общество пегницких пастухов» (Gesellschaft der Schäfer an der Pegnitz, 1644), «Честное общество под елями» (Aufrichtige Gesellschaft von der Tannen, 1633) и «Общество эльбских лебедей» (Elbschwanenorden, 1658).

2. Внутренний элитарный традиционный пуризм XVIII в., основная цель – искоренение заимствованных архаизмов, диалектизмов и профессионализмов. Творцами языкового пуризма на данном этапе преимущественно являлись отдельные пуристы, такие как И. Аделунг, Э. Рандт, Й. Гердер, А. Дорнблют, И.-Г. Кампе, Ф. Клопшток, И. Фихте, Й. Фриш, К. Штайнбах, Ф. Ян и другие.

3. Внешний архаический националистический пуризм и пуризм-игра XIX в., основная цель – искоренение только излишних заимствований и пополнение словаря новыми словами в областях архитектуры, строительства, железнодорожного транспорта, связи, законодательства, военного дела, школьного образования, кулинарии на основе системы немецкого языка. Активными деятелем явился «Общегерманский языковой союз» (Allgemeiner Deutscher Sprachverein), насчитывающий более 11 тыс. членов.

4. Националистический (после Первой мировой войны), а с 1936 г. по 1945 г. антисемитский пуризм под лозунгом «Wer Deutsch führen will, muss Deutsch zu ihnen reden» («Тот, кто хочет вести за собой немцев, должен говорить с ними по-немецки»), основная цель – искоренение слов латино-греческого, французского и новоеврейского происхождения. Представителями языкового пуризма на данном этапе в основном являлись отдельные пуристы, в частности О. Бехагель, Э. Гайслер, А. Гётце, Ф. Клюге, К. Краусс, Т. Сибс, А. Хюбнер, Л. Шпитцер, Х. Штольтенберг, Э. Энгель и другие.

5. Внешний архаический защитный пуризм (после 1945 г. и по настоящее время) как реакция на экспансию английского языка под лозунгом Э.М. Арндта «Wer seine Sprache nicht achtet und liebt, kann auch sein Volk nicht achten und lieben» («Тот, кто не уважает и не любит свой язык, не может уважать и любить свой народ»), основная цель – предотвращение чрезмерного и неправильного употребления английских заимствований. Для настоящего пуристического движения характерно объединение отдельных пуристов в языковые кружки и общества, наиболее значимыми являются «Общество немецкого языка» (Verein Deutsche Sprache, http://www.vds-ev.de/) (1997), насчитывающее 25 000 членов (В. Вильс, Х. Глюк, У. Кноп, В. Крэмер, Б. Зик, А. Фольмер и другие) и «Общество для немецкого языка» (Gesellschaft für deutsche Sprache, http://www.gfds.de/) (1947), членами которого являются Й. Бэр, Л. Вайсгербер, М. Вахлер, Л. Кунч, Фёрстер У., В. Хенсен, Р. Хоберг, А. Хоттенротт, Й. Штаве и другие.

На современном этапе в немецком обществе всё больше недовольных огромным количеством англоамериканизмов, которые просто заполонили немецкий язык. Если на начало XX века в немецком языке было около 100 заимствова-

ний из английского языка, то сейчас количество англоамериканизмов в немецком языке невозможно посчитать. Говоря о происходящем в языке, немцы указывают на то, что «всё чаще звучат голоса, которые, например, хотят защитить венскую культуру кофеен от Starbucks или McCafé, но в целом мы охотно – и не в последнюю очередь лингвистически – позволяем себе диснеевизацию, кока-колонизацию и макдональдизацию. Хотя Карл V. и говорил: „Я говорю по-испански с Богом, по-итальянски с женщинами, по-французски с мужчинами и по-немецки со своей лошадью", сегодня немецкой лошади даже не дано носить достойное немецкое имя. Вместо этого её называют Power Flame, Presious Boy или Rising Star. Немецкоязычное пространство уже давно сделало последний шаг к лингвистическому абсурду» (https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/ag-anglizismenindex/).

Конечно, нельзя сбрасывать со счетов все экстра- и интролингвистические факторы, такие как влиянии процессов глобализации на язык, статуса английского языка как Lingua franca, родство английского и немецкого языков, что ускоряет процессы заимствования и адаптации заимствованных единиц в системе немецкого языка. Так, английские слова очень удобны для немецкого словообразования. И целый ряд других причин.

В свое время Бродером Карстенсом были предприняты попытки создать словарь англоамериканизмов в немецком языке. Благодаря Ульриху Буссе и Регине Шмуде «Словарь англицизмов: влияние английского языка на словарь немецкого языка после 1945 г.» был издан в 2001 г. в трёх томах, но, как указывали сами авторы, они положили только начало такому исследованию [4].

На современном этапе развития немецкого языка как лингвистами, так и нелингвистами, рядовыми гражданами всё же предпринимаются попытки очистить родной язык от англоязычных заимствований. Так, «Союзом немецкого языка» (Verein Deutsche Sprache) совместно с Фондом немецкого языка (Stiftung Deutsche Sprache) был создан проект Anglizismenindex для того, чтобы любой желающий мог предложить свое слово-замену для существующего англицизма. При этом указывается, что англицизмы нужно заменять немецкими словами в следующих случаях (https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/ag-anglizismenindex/):

– если речь НЕ идет об интернационализмах;

– если заимствованное слово фонематически или грамматически не соответствует системе немецкого языка;

– если слово дезориентирует, остается непонятным даже для тех, кто хорошо владеет английским языком;

– если в немецком языке можно найти или образовать подходящее (даже более длинное) слово или выражение.

Выступить с такой инициативой немцев побудило следующее событие. Так, в Германии во время чемпионата мира по футболу в 2006 году разразился скандал. Совместный массовый просмотр телетрансляций матчей назвали *Public Viewing*, которое в американском варианте английского языка означает процедуру публичного прощания с усопшим. Заменить его предлагали, например, на *Schau-Arena*, *Fußballkino*, *Großbildübertragung*. В 2008 году провели масштабное голосование и выбрали в итоге *Rudelgucken*. Это слово образовано от выражения *(im) Rudel gucken* – букв.: «глазеть толпой». Сейчас и *Rudelgucken*, и *Public Viewing* зарегистрированы в толковом словаре Duden как синонимы.

На данный момент немецкие слова-замены предложены для более чем 80% англицизмов. Приведем некоторые примеры: *Afterworkparty – Feierabendfete* (вечеринка после работы), *Attachment – Dateinanhang* (вложение), *Biopic – Filmbiographie* (биографический фильм), *Blog – Netztagebuch* (блог), *Bluetooth – Blaufunk* (блютус), *Casualwear – Freizeitkleidung* (повседневная одежда), *Catwalk – Laufsteg* (подиум), *Couchsurfing – Gastfreundschaftsnetzwerk* (каучсерфинг; бесплатное предоставление своего жилья туристам из других стран с целью культурного обмена), *Energydrink – Energiegetränk* (энергетический напиток), *Homepage – Begrüßungsseite, Vorstellungsseite* (главная страница), *Multitasking – Parallelarbeit* (многозадачность) и др.

Также в Anglizismenindex указывается на то, что индекс может избавить немцев от необходимости использовать «псевдоанглицизмы, которые не встречаются в оригинальном английском языке или имеют совершенно другое значение» (https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/ag-anglizismenindex/), и приводится качестве примера псевдоанглицизма лексема *Shooting star*, которая в английском языке имеет значение «падающая звезда, метеорит, метеор» (https://www.thefreedictionary.com/Shooting+star). В то время как словарь Langenscheidt дает полный немецкий эквивалент *Sternschnuppe* («падающая звезда, метеорит, метеор»), словарь иностранных слов Duden трактует *Shooting star* как *Person od. Sache, die schnell an die Spitze gelangt; Senkrechtstarter* – человек или вещь, которые быстро достигают вершины; амбициозный человек, «из грязи в князи» (https://de.thefreedictionary.com/Shootingstar). На наш взгляд, данный пример можно рассматривать не как псевдоамериканизм, а как пример развития или обретения нового лексического значения заимствованной единицей в языке-рецепторе.

В связи с огромным количеством англоамериканизмов в немецком языке встает вопрос, насколько они понятны немцам. В 2022 году среди жителей Германии в возрасте от 14 до 49 лет агентством Endmark было проведено исследование, которое показало, что более половины немецкоязычных потребителей (было опрошено более тысячи человек) не могут правильно перевести английский рекламный слоган. Однако, согласно тому же исследованию, даже если большинство клиентов не понимают рекламный слоган, они уделяют ему больше внимания, чем рекламному слогану на их родном языке. Таким образом, можно говорить о сохранении так называемой «сигнальной функции» англоамериканизмов, функции привлечения внимания.

В нашем исследовании была предпринята попытка анализа рекламных слоганов немецких автомобильных компаний с целью установления тенденций употребления англоязычных заимствований. В рекламе автомобилей слоган зачастую заменяет собственно рекламный текст, постепенно вытесняя его: «Слоган – специфический рекламный компонент, кратко и привлекательно отражающий уникальное торговое предложение» [5, с. 149].

В ходе исследования методом сплошной выборки было отобрано 28 слоганов немецких автомобильных компаний, таких как BMW (3), Audi (3), Opel (9), VW (10), Mercedes-Benz (2), Porsche (1), и установлено, что 6 из них полностью на английском языке. Интересным является тот факт, что нет комбинированных слоганов, состоящих из немецких и английских лексем. Кроме того, производителями указывается, что слоганы на английском языке предназначены в первую очередь для зарубежных рынков. Как известно, «благодаря использованию английских заимствований реклама становится современной, интернациональной и уникальной» [6, с. 22].

Таким образом, можно сделать вывод, что на данном этапе количество англо-американизмов, по мнению многих носителей немецкого языка, ведет к англоамериканизации немецкого языка, с которой необходимо бороться. Немецкими лингвистами и нелингвистами предпринимаются попытки заменить англоязычные заимствования немецкими лексемами. Об эффективности такой замены свидетельствует факт фиксации предложенных единиц в качестве синонимов в словарях. На наш взгляд, сомнительным является предложение заменять заимствования более длинными немецкими эквивалентами, т. к. это противоречит закону об экономии языка и уменьшает их словообразовательный потенциал. Также спорным является рассмотрение некоторых заимствованных единиц в качестве псевдозаимствований, т. к. не принимается во внимание тот факт, что заимствованные единицы развивают в языке-рецепторе новые лексические значения, способствующие обогащению языка. Анализ языкового материала показал тенденцию к отказу ряда немецких производителей от использования англоамериканизмов на внутреннем рынке, что свидетельствует об учете мнений потребителей, которые не всегда правильно понимают рекламу на английском языке. На наш взгляд, уместным было бы грамотное очищение немецкого языка от избыточных англоязычных заимствований при содействии федеральных властей путем принятия соответствующих мер. Но, как известно, действующую власть волнуют совсем другие вопросы, например, продвижение гендерно-нейтрального языка.

Перспективным нам видится дальнейшее изучение попыток очищения немецкого языка от избыточных заимствований, определение новых синонимических рядов с анализом нюансов семантических значений как исконных, так и заимствованных слов, выявление развития новых лексических значений у заимствованных лексических единиц в языке-рецепторе.

Библиографический список

1. Геерс М.Е. *Языковой пуризм в истории Англии и Германии.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2002.
2. Дойникова М.И. *Номинативно-функциональный диапазон современных англоязычных заимствований в немецком языке (на материале прессы и художественной прозы конца 20 и начала 21 вв.)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2008.
3. Кузина М.А. Явление языкового пуризма и исторические особенности отношения лингвистов и общества к активному процессу заимствования в немецкий язык. *Lingua Mobilis*. 2010; № 2 (21): 47–54.
4. *Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluß auf den deutschen Wortschatz nach 1945.* Begründet von Broder Carstensen, fortgeführt von Ulrich Busse. Berlin – New York: Walter de Gruyter – 3 Bde, 2001.
5. Ефимова Е.А. К вопросу о структурных особенностях автомобильной рекламы. *Научная мысль Кавказа*. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет. 2012; № 4: 148–152.
6. Петренко Д.А., Волкова С.В. Английские лексические заимствования в немецком рекламном дискурсе. *Социофонетика и фоностилистика: От теории к практике:* материалы III Межрегиональной научной конференции*.* Симферополь: ИП Бровко А.А., 2020: 21–22.

References

1. Geers M.E. *Yazykovoj purizm v istorii Anglii i Germanii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
2. Dojnikova M.I. *Nominativno-funkcional'nyj diapazon sovremennyh angloyazychnyh zaimstvovanij v nemeckom yazyke (na materiale pressy i hudozhestvennoj prozy konca 20 i nachala 21 vv.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.

3. Kuzina M.A. Yavlenie yazykovogo purizma i istoricheskie osobennosti otnosheniya lingvistov i obschestva k aktivnomu processu zaimstvovaniya v nemeckij yazyk. *Lingua Mobilis*. 2010; № 2 (21): 47-54.
4. *Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluß auf den deutschen Wortschatz nach 1945.* Begründet von Broder Carstensen, fortgeführt von Ulrich Busse. Berlin – New York: Walter de Gruyter – 3 Bde, 2001.
5. Efimova E.A. K voprosu o strukturnyh osobennostyah avtomobil'noj reklamy. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj Federal'nyj universitet. 2012; № 4: 148-152.
6. Petrenko D.A., Volkova S.V. Anglijskie leksicheskie zaimstvovaniya v nemeckom reklamnom diskurse. *Sociofonetika i fonostilistika: Ot teorii k praktike:* materialy III Mezhregional'noj nauchnoj konferencii. Simferopol': IP Brovko A.A., 2020: 21-22.

Статья поступила в редакцию 05.07.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-515-517

Zagryadskaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of Education, (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

THE MEANS OF CREATING THE IMAGE OF RUSSIA IN MODERN BRITISH HISTORICAL NOVELS. The article examines the linguistic and stylistic means used for creating the image of russia in a modern english historical novel. Particular attention is paid to identification of the genre of historical novel and imagological studies in literature. The author touches on the trasformation of the genre in general and describes typical features of modern works of this genre. The idea of "russian myth" is also mentioned. The term "image" is considered both from the view point of literary studies and stylistics. Different means of creating literary image are explored and analyzed. The novels under consideration are "Russka" by E. Rutherfurd and "Tsarina" by E. Alpsten. They are studied in terms of their genre, representation of the image of Russia and means of creating this image in particular. Vocabulary usage, expressive means and stylistic devices are identified and analyzed. The use of linguostylistic means in the two novels is compared. Conclusions about the approaches of the two authors are made.

Key words: **imagery, genre, historical novel, historical character, the Russian myth, image of the country, characterization, literary image, literary text, English novel, modern British literature, expressive means and stylistic devices, E. Rutherfurd, E. Alpsten**

Н.А. Загрядская, *канд. филол. наук, доц., Государственный университет просвещения, Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ

В статье рассматриваются языковые и стилистические средства создания образа России в современном английском историческом романе. Особое внимание уделяется определению жанра исторического романа и имагологическим исследованиям в литературе. Автор затрагивает трансформацию жанра в целом и описывает типичные черты современных произведений этого жанра. Также упоминается идея «русского мифа». Термин «образ» рассматривается как с точки зрения литературоведения, так и с точки зрения стилистики. Исследуются и анализируются различные средства создания литературного образа в романах «Russka» Э. Резерфорда и «Tsarina» Э. Элпстен. Они изучаются с точки зрения их жанра, особенностей представления образа России и, в частности, средств создания этого образа. Выявляется и анализируется использование лексики, выразительных средств и стилистических приемов. Описываются сходства и различия в использовании лингвостилистических средств. Делаются выводы о различие в подходах двух авторов.

Ключевые слова: **образность, жанр, исторический роман, исторический персонаж, русский миф, образ страны, характеристика, литературный образ, художественный текст, английский роман, современная британская литература, выразительные средства и стилистические приемы, Э. Резерфорд, Э. Элпстен**

Данная статья посвящена исследованию средств создания образа России в современном британском историческом романе. Жанр исторического романа, возникший в XIX веке, продолжает эволюционировать уже на протяжении двухсот лет и многократно становился объектом исследования в работах отечественных и зарубежных филологов. В центре внимания оказывалась его художественная и жанровая специфика, а также особенности языкового наполнения. Вместе с тем представляется важным отметить возможность проведения имагологических исследований на текстах данного жанра. Образ России, создаваемый в английской художественной литературе на протяжении веков, на рубеже XX–XXI вв. нашел особое отражение в романах, посвященных историческому прошлому нашей страны. Лингвостилистические средства создания этого образа не подвергались подробному изучению. Необходимость исследования таких средств и особенностей их функционирования в тексте произведений делает данную работу актуальной.

Объектом исследования является текст современного британского исторического романа о России. Лингвостилистические средства создания образа России в романах данного жанра выступают в качестве предмета исследования.

Материалом исследования послужили романы «Russka» Э.Резерфорда и «Tsarina» Э. Элпстен.

Цель исследования состоит в выявлении и описании лингвостилистических средств, используемых вышеупомянутыми авторами для создания образа России в данных произведениях.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: 1) рассмотреть особенности жанра исторического романа; 2) раскрыть понятие «образ России» и описать его составляющие в выбранных произведениях; 3) выявить и проанализировать средства создания образа России в данных произведениях.

В ходе исследования применялись такие методы, как описание, анализ, сравнение.

Работа вносит вклад в разработку жанровой специфики исторического романа, что определяет ее теоретическую значимость.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения ее результатов на занятиях по дисциплинам «Литература страны изучаемого языка» и «Стилистика английского языка» в вузе.

Научная новизна работы состоит в выборе объекта исследования, а также осуществлении комплексного подхода к исследованию жанровых, имагологических и лингвостилистических особенностей текста.

Принято считать, что жанр исторического романа как жанр художественной литературы был создан выдающимся шотландским писателем В. Скоттом в первой половине XIX века. За два столетия своего существования данный жанр претерпевал изменения и неоднократно становился предметом полемики специалистов-филологов. Обсуждался сам факт существования жанра, жанрово-стилистическая специфика исторического романа, его связь с исторической наукой и т. д. Б.М. Жачемукова, Ф.Б. Бешукова. предлагают общее определение понятия «исторический роман»: «исторический роман – роман, действие которого развертывается на фоне исторических событий» [1, с. 1]. При этом те же авторы говорят о возможности различать такие понятия, как «исторический роман» и «роман об историческом прошлом». В первом случае важной фигурой в повествовании является некая известная личность, особый интерес представляет ее роль в происходящих событиях. Во втором случае главными действующими лицами произведения становятся вымышленные герои, живущие в определенную эпоху [1]. Однако нужно отметить, что в большинстве случаев в научной литературе используется термин «исторический роман» в широком понимании. Давая характеристику жанру исторического романа, Е.А. Шаронова и А.М. Шаронов пишут: «Исторический роман утверждает, что история не имеет архива событий и лиц. В ней живо каждое мгновение» [2, с. 195].

Появившись в XIX в., за годы своего существования исторический роман в целом и британский исторический роман в частности пережил взлеты и падения популярности. В различное время он то оказывался в центре внимания читательской аудитории, то уходил в тень, уступая место новым жанрам. По утверждению А.Ю. Перевезенцевой, в конце XIX века жанр исторического романа «раздвинул границы своих художественных возможностей, обогатившись не только обращением к различным периодам истории, но и новой проблематикой» [3, с. 500]. В первой половине XX веке возникают эксперименты в рамках модернизма, например, роман В. Вулф «Орландо» (*Orlando*, 1928). Во второй трети прошлого столетия наступает возрождение жанра исторического романа. Появляются произведения таких авторов, как Р. Грейвз, М. Рено, И. Во, М. Стюарт и др. На рубеже XX–XXI веков исторический роман выходит на новый этап развития, оставаясь привлекательным для читателя. Как утверждает С.Э. Богданович, «жанр исторического романа на современном этапе демонстрирует широчайший спектр художественных новшеств, небывалое разнообразие стилистических решений и приемов» [4, с. 99].

В данной работе идет речь об исторических романах, написанных авторами-британцами в конце XX – начале XXI вв. и посвященных историческим событиям, происходившим в России. При этом особенный интерес вызывает образ нашей страны, создаваемый авторами для читателей – представителей иной культуры.

В течение многих веков Россия вызывала интерес у жителей Британских островов. В эпоху Средневековья представление о России складывалось на основе путевых заметок редких путешественников и во многом было лишено реалистичности. Позднее, в Петровскую эпоху, контакты между странами стали более регулярными, что позволило носителям двух культур ближе познакомиться с особенностями менталитета и образа жизни друг друга. От века к веку образ России, сложившийся у представителей Англии, а позднее Великобритании, усложнялся, вбирая в себя все новые и более сложные составляющие. Роль художественной литературы разных жанров в создании этого образа трудно переоценить. Именно литература, впитывая уже существующие идеи, перерабатывает и дополняет их, создавая своего рода миф об иной, чужой культуре.

Изучение восприятия другой культуры и народа и формирование образа этой культуры и народа в своей культуре является предметом науки имагологии [5]. В нашей стране уже давно ведутся имагологические исследования в области художественной литературы. Исследование образа России в английской литературе занимает в них особое место. Первым исследователем художественного образа России в английской литературе была Н.П. Михальская [6; 7]. Она признала миф вневременной сущностью образа другой страны [8]. В дальнейшем эту проблему глубоко разрабатывали такие авторы, как Л.Ф. Хабибуллина [9; 10], С.Б. Королева [5] и др. С.Б. Королева сформулировала принципы существования и механизмы развития инонационального мифа, а также разграничила понятия «образ» и «стереотип» [5].

В английской, а затем британской художественной литературе миф о России выстраивался в течение нескольких столетий. В разные исторические эпохи Россию изображали по-разному, однако доминирующей составляющей ее образа для представителей англоязычного мира всегда являлась некая как чужеродность. Традиционно подчеркивалась обширность пространства, религиозность жителей, чуждость обычаев и стремление к доминирующей роли на политической арене. Во много подчеркивалась ее принадлежность к Азии, даже после Петровских реформ, которые в целом, безусловно, сделали страну более открытой и доступной для понимания. Однако следует отметить, что на рубеже XIX–XX вв. еще одной составляющей образа стала идея о «русской душе» и русском как возвышенном и жертвенном. Во времена Советского Союза светлые, положительные свойства в образе страны и народа вновь уступили место более жестким, агрессивным, что, прежде всего, объяснялось негативной оценкой сталинизма. Конец XX – начало XXI века стали периодом возрождения интереса к русскому миру, вернулось представление о высокой духовности и глубине нравственных исканий русского человека.

Необходимо заметить, что в британской литературе XVIII – XX вв. число художественных произведений крупной формы, посвященных России, не является значительным. По большей части в этих произведениях Россия становится местом приключений героев или некоторые из героев происходят из России. Это романы разных жанров, среди которых собственно исторические романы составляют лишь небольшую часть. К произведениям, так или иначе затрагивающим «русскую» тему, можно отнести роман Д. Дефо «Дальнейшие приключения Робинзона Крузо» (The Farther Adventures of Robinson Crusoe, 1719), М. Шелли «Франкенштейн, или современный Прометей» (Frenkestein: or, the Modern Prometheus, 1818, Х. Уолпола «Зеленое зеркало: тихая история» (The Green Mirror: a Quiet Story, 1918), «Темный лес» (The Dark Forest, 1916), «Тайный город» (The Secret City, 1919). Среди исторических романов можно упомянуть), Э. Бульвер-Литтона «Деверьё» (Devereux, 1829), В. Вулф «Орландо» (Orlando, 1928), П. Фицджеральд «Начало весны» (The Beginning of Spring, 1988). «Деверьё» – это собственно исторический роман, среди героев которого присутствуют исторические личности. Роман «Орландо» представляет собой модернистский эксперимент. Роман «Начало весны» повествует об обычных людях, живших в сложную историческую эпоху, и представляет собой, скорее, роман об историческом прошлом. Выше уже упоминалось, что рубеж XX – XXI вв. стал временем повышенного интереса к России. Россия становится в некотором смысле «модной» темой в связи с происходившими в ней изменениями политической системы и ценностных ориентиров. Ее настоящее, связанное со сломом формации, стало рассматриваться сквозь призму прошлого, что нашло отражение в художественной литературе. Исторический роман становится более популярным, появляются произведения, ориентированные как на элитарного, так и массового читателя. Среди значительных произведений этого времени можно назвать роман Дж. Мика «Декрет о народной любви» (The People's Act of Love, 2006) посвященный Гражданской войне и описывающий жизнь людей на рубеже эпох. Также появляются произведения массовой литературы, повествующие о прошлом России. Авторы ставят целью развлечь читателя, однако при этом происходит его знакомство с иной, малоизвестной ему культурой, узнаются неизвестные ранее исторические факты и имена. Та или иная историческая эпоха становится местом действия для героев, позволяя рядовому, малоподготовленному читателю окунуться в прошлое чужой, но привлекательной для него страны. Даже такое поверхностное ознакомление аудитории с историей России несло просветительскую функцию и сближало носителей двух разных культур.

Среди популярных исторических романов о России конца XX – начала XXI вв. следует упомянуть произведения Э. Резерфорда «Русское» (Russka) и Э. Элпстен «Царица» (Tsarina). Эти романы отличаются друг от друга по многим параметрам, однако их объединяет стремление авторов показать особенности русской культуры, ее уникальность и отличие от других.

Роман «Русское» (Russka) был написан Э. Резерфордом в 1991 году. Это монументальное историческое повествование о России, начиная со II н.э. до 90-х гг. XX в. Читатель получает возможность познакомиться с историей России, начиная с расселения древнейших племен до периода распада Советского Союза. В предисловии автор сам определил жанр произведения, назвав его историческим романом. Посетив нашу страну, автор проделал большую архивную работу, знакомился и общался с людьми, путешествовал по разным городам. В романе говорится о разных поколениях нескольких семей, являющихся представителями разных сословий. Текст романа представляет повествование от третьего лица с большим количеством вкраплений несобственно-прямой речи и авторских отступлений. Ключевое место занимают два поселения, носящих одно и то же название «Русское» (Russka). Первое, более древнее, возникло в южной части России. Второе появилось позже, с возвышением северных земель. Каждое имеет собирательный образ, в них представлен уклад жизни обычных людей в разные периоды истории. В романе делается акцент на переломных моментах российской истории, в нем действуют реальные исторические личности. Читатель видит Ивана Грозного, Петра I, Екатерину II. Но при этом главными действующими лицами в романе все-таки остаются обычные люди с их достоинствами и недостатками, проблемами и поисками решения этих проблем. Автор создает панорамное повествование о том, как жили люди в России на протяжении десятков веков. Образ России, представленный в романе, в целом довольно реалистичен. Нельзя не согласиться с утверждением о том, что Э. Резерфорду удалось не только преодолеть клишированные представления о России, но и художественно переосмыслить многие стереотипные образы, наполнив их новым содержанием [11].

В романе Э. Элпстен «Царица» (Tsarina), написанном в 2020 году, рассказывается об эпохе Петра I. Повествование ведется от первого лица, рассказчиком является Екатерина Алексеевна, вторая жена Петра. Мы узнаем о ее детстве, трудной жизни до знакомства с Петром, ее жизни в качестве его жены и восхождении на престол в результате заговора после его смерти. В отличие от романа Резерфорда, роман Элпстен более развлекательный. В нем нет глубоких аналитических фрагментов и душевных метаний героя, свойственных роману «Русское». Образ Екатерины трудно назвать только положительным. Ее рассказ – своего рода исповедь, в которой она признается в неблаговидных поступках и даже преступлениях, совершенных ей в борьбе за власть.

Анализируя образ России, представленный в обоих произведениях, следует обратить внимание на то, что оба автора пытались уйти от распространенных стереотипов, присущих англоязычной литературе в целом и британской литературе в частности. Однако им это удалось не в полной мере. В обоих романах можно выделить ряд доминантных черт в изображении России. Среди них можно назвать такие как «пространство», «связующее звено между Европой и Азией», «религиозность», «консерватизм», «недоверие к закону», «вера в сильного единовластного правителя», «стремление обмануть представителей власти за их спиной».

Создавая образ России, а по сути, буквально рисуя ее портрет в глазах англоязычного читателя, авторы обоих романов использовали самые разные лингвостилистические средства. Их можно разделить на собственно языковые, то есть использование лексики, и стилистические, включающие выразительные средства и стилистические приемы, по классификации И.Р. Гальперина [12].

К числу языковых средств, наиболее широко используемых авторами, следует отнести иностранные слова. По общему определению, функцией иностранных слов в художественном тексте является создание национального колорита [12]. Оба автора используют названия географических объектов, бытовых предметов, предметов одежды, посуды, государственных институтов, реалий русской жизни той или иной эпохи, иногда встречаются названия явлений природы или абстрактные понятия. Это такие слова, как *Batjuschka Tsar, izba, sarafan, nemtsy, ottepel, mir, kvass, otets, chai, verst, kefir, volnenye, tulup, babushky, denga, kabak, ukaz, terem, matushka, boyarina, dama, pierogi, voivodi, starik, kasha, posad, gostiny dvor, panagia, Strelka, piroschki, taigasmetana, blini, rusalki, kurgan, druschina* и др.

Как видно из списка, среди используемых слов присутствуют слова разного происхождения, многие заимствованные русским из других языков. Авторы по-разному применяют иностранные слова в тексте своих произведений. Так, в романе «Русское» число иностранных слов невелико. Автор буквально дозирует их, «выдавая» понемногу, в случае крайней необходимости, там, где отсутствует полноценный перевод или необходимо сделать акцент на использовании именно русского (то есть иностранного для англоязычной аудитории) слова. Часто после оригинального слова идет развернутое объяснение по-английски с целью объяснить читателю происхождение самого номинируемого объекта, а иногда и собственно слова. В романе «Царица» иностранные слова используются очень широко и повторяются много раза на протяжении всего произведения. В некоторых случаях страницы буквально пестрят курсивом, при этом объяснения даются далеко не всегда, автор предполагает, что читатели уже знакомы с описываемыми реалиями или могут понять значение слова из контекста, что не всегда соответствует действительности. Столь частотное использование иностранных слов в тексте романа, на наш взгляд, можно объяснить желанием автора наполнить его так называемым «местным колоритом», заставить читателя окунуться в происходящие события, почувствовать себя частью происходящего. Например, слово *kabak* используется многократно с целью создания ощущения распространенности пьянства. Как уже упоминалось выше, роман написан от первого лица,

рассказчик одновременно является и героем, в нем мало рефлексии и анализа. На первое место выходят описываемые чувства и ощущения.

Выразительные средства и стилистические приемы также присутствуют в текстах анализируемых произведений. Такие приемы, как сравнение, метафора и эпитет, являются наиболее частотными и широко используются в обоих романах. Описание природы, обширных территорий России, русского менталитета строятся при помощи вышеупомянутых средств. Такие конструкции, как *the snow fell like a curtain, a whirl of snow, pillars of ice, silvery rime, shards of blue glass, terrible winters* показывают страх перед холодной русской зимой, *a endless plain, a world of forest, endless steppe,* создают образ бесконечного пространства. Синтаксические стилистические приемы также широко представлены в обоих романах. Риторические вопросы, несобственно-прямая речь, ретардация, инверсия и обособление активно применяются Э. Резерфордом в описаниях внутреннего состояния героев, их размышлениях, а также при описании решающих событий, таких как сражения, восстания и т. д. В романе Э. Элспстен широко используются риторические вопросы и инверсия для передачи ощущений героини.

Исходя из проведенного исследования, можно говорить о том, что жанр исторического романа представляет особый интерес для исследования образа описываемой страны и народа. Авторы анализируемых произведений создают образ России, используя разные языковые и стилистические средства, доминирующими среди которых являются сравнение, эпитет, метафора, инверсия, ретардация, обособление, несобственно-прямая речь и риторический вопрос. При этом возможно выделить такие составляющие образа, как обширное пространство, связь Европы и Азии, отсутствие законопослушания, религиозность, вера в единоличного правителя. Формат статьи не позволяет привести большое количество примеров, при этом использование каждого из упомянутых средств заслуживает отдельных пояснений. Задачи, поставленные в статье, представляются решенными. В дальнейшем возможно продолжение исследования исторических романов других авторов с целью создания более полной картины.

Библиографический список

1. Жачемукова Б.М., Бешукова Ф.Б. Художественная специфика жанра исторического романа. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011; № 1.
2. Шаронова Е.А., Шаронов А.М. Жанровая специфика русского исторического романа. Филологические науки. *Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, Выпуск 1: 195–200.
3. Перевезенцева А.Ю. Развитие исторической прозы в английской литературе XX века. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2011; № 6 (2): 500–503.
4. Богданович С.Э. Специфика жанровой доминанты современного реалистического исторического романа. *Вестник МГУ имени А.А.Кулешова*. 2005; № 4 (22): 98–105.
5. Королева С.Б. *Миф о России в британской культуре*. Москва: Издательство «Флинта», 2023.
6. Михальская Н.П. *Образ России в английской художественной литературе IX–XIX вв.* Москва: МПГУ, 1995.
7. Михальская Н.П. *Россия и Англия: проблемы имагологии*. Самара: Портопринт, 2012.
8. Климова С.Б. Миф о России в английской культуре и литературе рубежа XIX-XX веков: от антихристианского «чужого» к христианскому «своему». *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2012; № 6 (1): 329–334.
9. Хабибуллина Л.Ф. *Национальный миф в английской литературе второй половины XX века*. Диссертация ... доктора филологических наук. Казань, 2010.
10. Хабибуллина Л.Ф. Специфика стеоретипизации образа России в современной английской литературе. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2014; № 2 (3): 170–175.
11. Поляков О.Ю., Полякова О.А. Петровская Россия как цивилизационное и культурное пограничье в романе Э. Резерфода «Русское». *Филология и культура*. 2022; № 3 (69): 146–153.
12. Гальперин И.Р. *English Stylistics*. Москва: URSS, 2010.
13. Rutherfurd E. *Russka*. Arrow Books, 1992.
14. Alpsten E. *Tsarina*. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

References

1. Zhachemukova B.M., Beshukova F.B. Hudozhestvennaya specifika zhanra istoricheskogo romana. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011; № 1.
2. Sharonova E.A., Sharonov A.M. Zhanrovaya specifika russkogo istoricheskogo romana. Filologicheskie nauki. *Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, Vypusk 1: 195-200.
3. Perevezenceva A.Yu. Razvitie istoricheskoj prozy v anglijskoj literature XX veka. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 6 (2): 500-503.
4. Bogdanovich S.`E. Specifika zhanrovoj dominanty sovremennogo realisticheskogo istoricheskogo romana. *Vestnik MGU imeni A.A.Kulyashova*. 2005; № 4 (22): 98-105.
5. Koroleva S.B. *Mif o Rossii v britanskoj kul'ture*. Moskva: Izdatel'stvo «Flinta», 2023.
6. Mihal'skaya N.P. *Obraz Rossii v anglijskoj hudozhestvennoj literature IX-XIX vv.* Moskva: MPGU, 1995.
7. Mihal'skaya N.P. *Rossiya i Angliya: problemy imagogologii*. Samara: Portoprint, 2012.
8. Klimova S.B. Mif o Rossii v anglijskoj kul'ture i literature rubezha XIX-XX vekov: ot antihristianskogo «chuzhogo» k hristianskomu «svoemu». *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo*. 2012; № 6 (1): 329-334.
9. Habibullina L.F. *Nacional'nyj mif v anglijskoj literature vtoroj poloviny XX veka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2010.
10. Habibullina L.F. Specifika steoretipizacii obraza Rossii v sovremennoj anglijskoj literature. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo.* 2014; № 2 (3): 170-175.
11. Polyakov O.Yu., Polyakova O.A. Petrovskaya Rossiya kak civilizacionnoe i kul'turnoe pogranich'e v romane `E. Rezerfoda «Russkoe». *Filologiya i kul'tura.* 2022; № 3 (69): 146-153.
12. Gal'perin I.R. *English Stylistics*. Moskva: URSS, 2010.
13. Rutherfurd E. *Russka*. Arrow Books, 1992.
14. Alpsten E. *Tsarina*. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

Статья поступила в редакцию 12. 07.24

УДК 811.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-517-519

Zolotareva I.V., *senior teacher, Bauman Moscow State University (Moscow, Russia); postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: i.zolotareva@bmstu.ru*

ADAPTATION FEATURES OF BORROWINGS IN MODERN SPANISH LANGUAGE. The article is dedicated to a problem of foreign words adaptation in the recipient language on the example of the Spanish language. The borrowing accommodation process into the Spanish language system is traced on under the strict guidance of the Academy of the Spanish Language, which recommends spelling and grammatical adaptation or offers Spanish analogues for some terms. Behavioral models of the integration of borrowed vocabulary are studied in accordance with the phonological, morphological and orthographic patterns of the Spanish language system. The behavior of foreign words in the language is analyzed from the moment of their appearance in everyday use to the stage of normalization and codification. The methodological basis of the research is mainly the orthography of the Spanish language. It is planned to introduce the research results into the educational process at foreign language faculties, in particular, in the discipline "Ibero-Roman linguistics."

Key words: **borrowing, neologism, adaptation, language system, normalization, codification, phonology, spelling**

И.В. Золотарева*, ст. преп., Московский государственный университет имени Н.Э. Баумана, аспирант Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: i.zolotareva@bmstu.ru*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена проблеме адаптации иностранных слов в языке-реципиенте на примере испанского языка. Рассматривается процесс аккомодации заимствований к языковой системе испанского языка под строгим руководством Академии испанского языка, которая рекомендует орфографическую и грамматическую адаптацию или предлагает испанские аналоги некоторым терминам. Изучаются поведенческие модели интеграции

заимствованной лексики в соответствии с фонологическими, морфологическими и орфографическими закономерностями языковой системы испанского языка. Анализируется поведение иностранных слов в языке с момента их появления в узуальном употреблении до этапа нормализации и кодификации. Планируется внедрить результаты исследования в учебный процесс на факультетах иностранных языков, в частности по дисциплине «Иберо-романское языкознание».

Ключевые слова: **заимствование, неологизм, адаптация, языковая система, нормализация, кодификация, фонология, орфография**

Одним из основных способов пополнения лексического состава языка, связанным с культурным, а, следовательно, и языковым контактом, являются лексические заимствования. Источники заимствований, ареал проникновения, степень их интеграции всегда обусловлены политическими, экономическими и социокультурными факторами в каждый исторический момент.

В последнее время определенные потребности в выразительности ведут к тому, что говорящий вставляет в свою речь термины или выражения на другом языке из личного культурного желания или для придания местного колорита. В последние годы в испанский язык усиленно «внедряются» иностранные слова, форманты и синтаксические конструкции. Многие испанские филологи, писатели и деятели культуры озабочены этим явлением и выступают против его отрицательных последствий [1, с. 105]. Неконтролируемое вхождение в узус заимствованных слов ведет к колебаниям нормы, чем можно объяснить актуальность выбранной темы.

В связи с этим в исследовании представляют интерес описания закономерностей интеграции заимствованных слов в соответствии с фонологическими, морфологическими и орфографическими особенностями языковой системы испанского языка, что послужило целью данной работы.

Задачи, поставленные для достижения поставленной цели, определили план исследования:

– ознакомиться с классификацией заимствований в испанском языке, описанной в «Орфографии испанского языка» (Ortografía de la lengua española);

– проследить характерные закономерности адаптации заимствований к испанскому языку (фонологические, морфологические и орфографические);

– осуществить выборку современных заимствований;

– классифицировать заимствования по их типологии и способу адаптации;

– сделать выводы относительно влияния вхождения заимствований на нормализацию и кодификацию испанского языка.

Объектом исследования выступают иностранные слова, распространенные относительно недавно, часто используемые говорящими или средствами массовой информации, полностью, частично или не адаптированные в испанском языке, а также варваризмы. Предметом служат особенности их адаптации к языковой системе испанского языка.

Методологической базой исследования главным образом выступает «Орфография испанского языка» (Ortografía de la lengua española), а также труды таких известных лингвистов, как Виноградов В.С., Аристова В.М.

Теоретическая значимость работы заключена в лингвокогнитивных тактиках, которые обнаруживаются в основе трансформаций современной лексической системы посредством вхождения заимствований. Практическая значимость представлена возможностью применения полученных знаний в области лексикологии и лексикографии.

Научной новизной исследования можно считать недостаточную освещенность вопроса, касающегося того, что испанский язык считается довольно консервативным в плане усвоения заимствований орфографической системой в отличие от других языков. Процесс конвергенции происходит достаточно долго под строгим контролем Королевской академии испанского языка. Неизбежность полного интегрирования слов иностранного происхождения в систему испанского языка обусловлено потребностью обогащения лексикона с оговоркой подчинения собственным орфографическим правилам.

Результатом исследования выступает анализ моделей адаптации современных неологизмов, а также их классификация согласно типологии заимствований.

В последнее время благодаря предложениям, продвигаемым Ассоциацией академий испанского языка в ее нормативных работах, большое количество терминов из других языков, которые были включены в современный лексикон испанского языка, подверглись определенным формальным изменениям. Этот процесс аккомодации иностранных слов способствует сохранению целостности лингвистической системы испанского языка и поддержанию прочной связи между написанием и произношением, что является визитной карточкой испанского языка по сравнению с другими языками.

В большинстве случаев адаптация иностранных слов осуществляется путем изменения исходного написания в целях его адаптации в соответствии с орфографическими правилами и произношением этих слов на испанском языке. В адаптированном написании речь идет о графемах оригинала и особого для испанского языка явления – acento grafico (графической акцентуации): фр. или англ. *alligator* > исп. *aligátor*; ит. *attrezzo* > исп. *atrezo*; англ. *by-pass* > исп. *baipás*; англ. *boycott* > исп. *boicot;* англ. *blue jeans* > исп. *bluyín*; фр. *boulevard* > исп. *bulevar u m.д.* Иногда адаптация требует только применения графического знака, как в случае с *ambigú* (из фр. *ambigu*), *bádminton* (из англ. *badminton*), *blíster* (из англ. *blister*).

Классическими примерами в истории испанского языка являются вхождения арабизмов в испанскую речь во время мусульманского господства на Пиренейском полуострове, появление галлицизмов во времена Средневековья и эпохи Просвещения, проникновение итальянизмов в эпоху Возрождения и особенно интенсивное укоренение индихенизмов после прихода испанцев на американские земли. Отдельно стоит выделить массовое присутствие в языке англицизмов, начиная с XIX века, как следствие политической, экономической и культурной гегемонии англосаксонского мира в наше время.

Рост числа образованных носителей испанского языка, а также расширение образовательных программ за счет обучения иностранным языкам (особенно английскому), влияние средств массовой информации на распространение языковых привычек активизируют и стимулируют процессы введения иностранных слов в испанский язык. Таким образом происходит ознакомление говорящих с оригинальным написанием и произнесением заимствованных слов, что часто замедляет или препятствует их полной интеграции в язык.

Современные носители языка не осознают первоначального статуса заимствований, пришедших в язык много лет назад, и вполне оправдано считают привычные для себя слова исконно испанскими. Так обстоит дело с огромной массой арабизмов, галлицизмов, итальянизмов или индихенизмов, вошедших в испанский язык в периоды средневековья и классицизма, таких как, например, alcalde – мэр (из араб. alqáḍi), появившегося в языке в XI веке; jardín – сад (из франц. jardin), вошедшего в словарь в позднее Средневековье; canalla – негодяй (из ит. canaglia), попавшего в узус в конце XV века; maíz (кукуруза) и huracán (ураган), происходящих из таино (группа индейских языков) и появлявшихся уже в первых хрониках индейцев.

Любое заимствование появляется в силу нескольких причин:

1. Социально-психологические – многие носители языка считают иностранное слово более престижным по сравнению с соответствующим словом родного языка [3]. Например, галлицизм *chiflar* вместо традиционного *encantar, Au pair* вместо *asistenta doméstico* – помощник по хозяйству.

2. «Фактор моды» – то или иное слово нередко становится модным, часто и навязчиво употребляемым [2]. Так, например, среди испанского молодежного сленга очень популярны заимствования-аббревиатуры для общения в социальных сетях: *LOL* Me parto de risa (laughing out loud) – смеюсь вслух; *POV* Punto de vista (point of view) – точка зрения; *BAE* Mi número uno (before anyone else) – прежде, чем кто-то еще; IDK Ni idea (I don't know) – понятия не имею; *DM* Por privado (direct message) – личное сообщение; *ILY* Te amo (I love you) – я тебя люблю; *NSFW* Contenido inapropiado/ofensivo (not safe for work) – небезопасно для работы.

3. Необходимость разграничить содержательно близкие, но всё же различающиеся понятия [2]. Например, неологизм из французского языка *tirolina* и уже ассимилированный галлицизм *teleférico* переводятся как "канатная дорога" с той лишь только разницей, что первое понятие предназначено для перемещения человека с помощью специального приспособления, а во втором случае речь идет о механизированной кабине, передвигающейся по канату.

4. Тенденция к замене неоднословных наименований (то есть наименований, состоящих из более чем одного слова) однословными [2]. Яркими примерами тому могут послужить такие недавние заимствования, как *cámel* (marron claro) – светло-коричневый цвет (цвет кэмел) или *berceuse* (canción de cuna) – колыбельная.

При рассматривании хронологии вхождения иноязычных слов в лексику заимствующего их языка становится очевидным, что весь процесс можно условно разбить на три этапа:

1 этап – это проникновение. Иноязычное слово связано ещё с прежней действительностью, но так как его часто употребляют в речи и на письме, оно начинает приживаться [3, с. 44]. Далее в статье мы назовем такие слова неадаптированными, или неассимилированными.

2 этап – усвоение. На этом этапе говорящие пытаются приспособить слово к своему языку, то есть его пустую звуковую форму стараются наполнить содержанием близко звучащего исконного слова [3, с. 45], то есть это частично адаптированные, ассимилированные слова.

3 этап – это укоренение заимствованного слова в языке-реципиенте. Слово широко употребляется в среде носителей языка-восприемника. Оно является самостоятельным, может обрастать однокоренными словами, образовывать аббревиатуры [3, с. 47]. Речь идет о полной ассимиляции.

Как показывают многочисленные примеры заимствованных слов, адаптированных в последнее время, те иностранные слова, которые входят в язык, проходят несколько этапов до момента своего укоренения в речи. Если речь не идет о дани моде и язык чувствует потребность в конкретной единице, то важным моментом интеграции является частичная или полная адаптация, или ассимиляция нового слова после относительно недолгого этапа его употребления в своей первоначальной форме. Под адаптацией следует понимать изменение графического и звукового состава иноязычного слова или элемента, их грамматических характеристик, лексического значения, стилистического облика с учетом законов и закономерностей языка-реципиента, включение иноязычного слова или элемента в сложную систему отношений с имеющимися в языке-реципиенте единицами. Полностью ассимилированные заимствования – это такие слова, которые соот-

ветствуют всем морфологическим, фонетическим и орфографическим нормам языка-преемника и не воспринимаются говорящими как иностранные. Некоторые из них могут быть даже отнесены к основному словарному фонду, другие же – к прочей части словарного состава языка. Например, появившиеся относительно недавно англицизмы *guglear* (гуглить), *chatear* (чатиться), *textear* (текститься), *wasaper* (ватсапиться) воспринимаются естественно в языке, что говорит об их полной интеграции в испанский язык.

При **частичной** адаптации звучание заимствований только приближено к звучанию слов языка-источника или напоминает его. Например, англицизмы: *exoplaneta* (exoplanet) – экзопланета, *contracargo* (chargeback) – возврат платежа, *pichear* (pitch) – запустить (мяч), *supremacismo* (supremacism) – супремачизмо, *cromoterapia* (chromotherapy) – цветотерапия, *cisgénero* – цисгендерный, *pansexualidad* –пансексуальность, *cámel* – цвет кэмел, *tex-mex* – местная разновидность американской кухни в соединении с мексиканской); галлицизмы: *cercha* (cerce) – стропильная система, *tirolina* (tyrolienne) – канатная дорога, *marote* (marotte) – голова манекена, *netiqueta* (netiquette) – сетевой этикет, au pair – помощник по хозяйству, muesli – мюсли, arabesque – арабский, brochure – брошюра, berceuse – колыбельная, brioche – бриошь, *sumiller* – сомелье.

Наряду с такими заимствованиями также присутствуют иностранные слова, которые в силу престижа и популярности употребления в оригинальном написании не подвергаются адаптации к системе испанского языка, а именно слова, сохранившие свой идентичный фонетический, графический, лексический и грамматический вид. Такие заимствования называются **неадаптированными,** или **неассимилированными**: *box-office, coca-cola, dandy, lobby, internet, tweet, week-end, whisky.*

Велик процент заимствований, которые по разным причинам проявляют большую устойчивость к адаптации ввиду своего использования только для обозначения реалий, для которых сам язык не имеет обозначающего термина. В данном случае речь идет о «необработанных», «сырых» **варваризмах:** *go* (кит.) – китайская настольная игра, *musaka* (гр.) – мусака, *wantán* (кит.) – восточная лепешка с мясом, dobro (англ.) – музыкальный инструмент.

Но во многих других случаях они являются просто результатом лингвистической мимикрии по отношению к языкам большего престижа и культурного влияния в данный исторический момент. Многие иностранные слова, появившиеся в речи для придания элемента снобизма, под влиянием моды или просто стилистических предпочтений, вступают в конкуренцию со словами принимающего языка, имеющими то же значение, с которыми они сосуществуют или которые они могут вытеснить из использования в конечном счете. Одним из наиболее известных случаев можно считать галлицизм *jamón* (вяленая задняя нога свиньи), произошедшее от французского слова *jambon* (происходит от de *jambe* ‘нога’), которое в конечном счете вытеснило слово *pernil* (производное от латинского *perna* ‘pierna’ – нога) [4, с. 538].

При анализе поведения иностранных слов, входящих в испанский язык на протяжении всей его долгой истории, прослеживается тенденция адаптации к характерным закономерностям испанского языка, поскольку, как правило, слово в конечном итоге принимает произношение и написание в соответствии с фонологическими, морфологическими и орфографическими закономерностями языковой системы испанского языка.

Попадая из одного языка в другой, слово если не отчуждается, то проходит некоторую адаптацию, приживается. Этот процесс аккомодации иностранных слов осуществляется с помощью очень разнообразных процедур:

– ассимиляции фонем заимствованного слова, не существующих в испанском языке, с наиболее близкой к фонологической системе испанского языка. Если при заимствовании происходит адаптация слова к фонетической системе заимствующего языка, то отсутствующие в ней звуки заменяются на наиболее близкие (кечуа pishku > исп. pisco (индюк); фр.: flèche > испанский flecha (стрела); англ. shoot > исп. chute (укол героином);

– изменения или упрощения графически-фонологических последовательностей, чуждых испанскому языку, или слоговых структур, которые трудно артикулировать в испанском языке, для замены их более естественными для языка (науатль tzictli > исп. chicle (жвачка); ит. sbirro > исп. esbirro (приспешник); фр. batterie > исп. batería (батарея); англ. beefsteak > исп. bistec);

– произнесения графем, присутствующих в исходной форме, с фонологическим значением, которое они имеют в системе испанского языка (фр. jardin [yardán] > исп. jardín [jardín]);

– изменения исходного написания заимствованного слова для адаптации его к произношению согласно орфографическим правилам испанского языка (ит. ciarlare > исп. charlar (болтать); англ. tilbury > исп. tílburi (тильбюри); фр. couplet > исп. cuplé).

После завершения процесса приспособления иностранных слов к перечисленным моделям в испанском языке они считаются адаптированными заимствованиями, в отличие от варваризмов или не адаптированных заимствований, которые пишутся и произносятся относительно так же, как в языке-оригинале, тем самым не приспосабливаясь к фонологической или орфографической системе испанского языка.

Несмотря на то, что феномен языковых заимствований является чем-то естественным, не поддающимся никакой цензуре, чрезмерное распространение варваризмов и частично адаптированных иностранных слов может выступить дестабилизирующим фактором в орфографической системе испанского языка, в частности, когда в оборот входит написание, отклоняющееся от типичной для испанского языка системы соответствий между графемами и фонемами. Такие процессы неминуемо ведут к трансформации в норме, что сказывается на нормализации и кодификации.

Неоднозначной политики в отношении лексических инноваций придерживаются различные писатели и общественные деятели. Чтобы попасть в словарь, иными словами – пройти процесс кодификации, неологизмам и заимствованиям предстоит нелегкий путь. Встречаются различные типы пуризма, а также различные пуристы. Обычно так называют языковедов, выступающих как отдельно, так и от имени различных лингвистических объединений против всяких иностранных слов в родном языке, за его «очищение». В ряде случаев в истории разных языков пуристическое движение было реакционным, но в других оно превращалось иногда в закономерный протест против злоупотреблений ненужными иностранными словами [5].

Королевская академия испанского языка вместе с остальными организациями, входящими в Ассоциацию академий испанского языка, стремится контролировать процессы принятия иностранных слов с тем, чтобы их интеграция соответствовала выразительным потребностям, в которых испанский язык нуждается в тот или иной период, и происходит в рамках его форм. Такого рода контроль осуществляется посредством специальных нормативных трудов, таких как «Паниспаноязычный словарь сомнений» (Diccionario Panhispánico de Dudas), где проводится различие между излишними иностранными словами, используемыми без необходимости при наличии существующих аналогов в испанском языке) и иностранными словами, которые считаются необходимыми для языка или уже полностью укоренились в узусе. Для последних иногда вносятся предложения по адаптации или предлагается использовать их эквиваленты в испанском языке. Большое внимание при этом уделяется возможности признать те из них, которые зарекомендовали себя в международном использовании с их оригинальным написанием и произношением.

Библиографический список

1. Виноградов С.В. *Лексикология испанского языка*. Москва: Высшая школа, 2003.
2. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий. *Российская академия наук*. 2002; № 6: 27–34.
3. Аристова В.М. *Морфологическая структура английских слов в русском языке*. Ленинград: ЛГУ, 1978.
4. *Орфография испанского языка*. Барселона, 2010.
5. Золотарева И.В. Актуальные тенденции в пополнении лексического состава испанского языка. *Древняя и Новая Романия*. 2022; № 30: 40–52.

References

1. Vinogradov S.V. *Leksikologiya ispanskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
2. Krysin L.P. Leksicheskoe zaimstvovanie i kal'kirovanie v russkom yazyke poslednih desyatiletij. *Rossijskaya akademiya nauk*. 2002; № 6: 27-34.
3. Aristova V.M. *Morfologicheskaya struktura anglijskih slov v russkom yazyke*. Leningrad: LGU, 1978.
4. *Orfografiya ispanskogo yazyka*. Barselona, 2010.
5. Zolotareva I.V. Aktual'nye tendencii v popolnenii leksicheskogo sostava ispanskogo yazyka. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*. 2022; № 30: 40-52.

Статья поступила в редакцию 11.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-519-522

Kovalchuk L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*
Olizko N.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: olizko@yandex.ru*

UNIVERSITY SITES AS A MEANS TO ATTRACT FOREIGN STUDENTS. The research is devoted to the study of university sites from the point of view of their attractiveness for foreign students. The article deals with theoretical aspects of university discourse, its difference from other types of similar discourses, like educational and scientific, and concentrates on the university site as an integral part of university discourse. The results of the opinion polls presented in the research serve

as a basis for determining main factors that influence the choice of university and the role of university sites in getting information by foreign students. For improving the efficiency of structure and content of English versions, the comparison of three university sites of Chelyabinsk State University, Saint-Petersburgh State University and Moscow State Institute of International Relations has been presented. Their structure and linguistic peculiarities have been analyzed in order to find common and different features that can be relevant for designing university sites in English.

Key words: **university discourse, university site, students, linguistic means, opinion poll, CSU, MGIMO, SPBU**

Acknowledgments: The research is supported by the Fund for Advanced Scientific Research of Chelyabinsk State University in 2024.

Л.П. Ковальчук, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*
Н.С. Олизько*, д-р филол. наук, проф., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: olizko@yandex.ru*

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ САЙТЫ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Данное исследование посвящено изучению университетских сайтов с точки зрения их привлекательности для иностранных студентов. В статье раскрываются теоретические аспекты университетского дискурса, его отличия от других похожих видов дискурса, таких как образовательный и научный. Кроме того, описывается значимость университетского сайта как неотъемлемой части университетского дискурса. Представленные в работе результаты социологического опроса служат основой для определения решающих факторов при выборе университетов и роль университетских сайтов в получении информации иностранными студентами. Для повышения эффективности структуры и контента проведено сравнение английских версий сайтов трех вузов: Челябинского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университет и Московского государственного института международных отношений. Проанализированы структура и лингвистические особенности сайтов с целью выявления общих и отличительных черт, существенных для проектирования сайтов на английском языке.

Ключевые слова: **университетский дискурс, сайт университета, студенты, лингвистические средства, социологический опрос, ЧелГУ, МГИМО, СПбГУ**

Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2024 г.

В рамках интенсивного развития дипломатических отношений с разными странами и заключения двухсторонних договоров между университетами в последнее время возник большой спрос на привлечение иностранных студентов к обучению в России. В этом контексте университетские сайты становятся не просто информационным ресурсом, но и визитной карточкой образовательного учреждения в глобальном информационном пространстве. Качество и содержание сайта могут значительно повлиять на решение потенциального студента о выборе учебного заведения. В связи с этим появляется потребность проектировать университетские сайты, делая акцент на доступности информации и представлении уникальных образовательных возможностей.

Актуальность темы данного исследования обусловлена необходимостью изучить эффективность сайта университета с точки зрения его доступности иностранными пользователями. Ввиду того, что в последнее время в России резко увеличился поток обучающихся из разных стран, международные отделы университетов не могут предоставлять информацию на разных языках и традиционно предлагают англоязычные версии сайтов. Востребованность данных сайтов и удобство предоставляемой на них информации заслуживает отдельного изучения и носит практический характер. Роль университетских сайтов как средства привлечения иностранных студентов обусловливает новые требования к содержанию и форме университетского дискурса. Осознание этого требует применения комплексного подхода, который будет включать в себя как лингвистические, так и социально-культурные аспекты взаимодействия. Учитывая важность привлечения и удержания внимания потенциальных международных студентов, знание и разумное использование современных лингвистических средств становится не просто актуальным, но и крайне необходимым элементом в структуре университетского сайта.

Объектом настоящего исследования являются структура и языковые особенности сайтов российских вузов. Предметом исследования выступают структурные и лингвистические особенности сайтов Челябинского государственного университета, а также таких ведущих вузов России, как Санкт-Петербургский государственный университет и Московский государственный институт международных отношений.

Цель исследования заключается в изучении университетских сайтов с точки зрения их привлекательности для иностранных студентов, анализе английских версий сайтов трех российских вузов и предоставлении рекомендаций по наиболее эффективному проектированию сайтов для повышения информативности и удобства их использования. Применение соответствующих лингвистических стратегий и приёмов способствует формированию внутренней ценности образовательного процесса в университете, что, в свою очередь, повышает его привлекательность среди иностранных студентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, провести опрос среди иностранных студентов ЧелГУ с целью узнать, что служит определяющим фактором при выборе вуза. Во-вторых, изучить структуры и языковые особенности сайтов трех вышеупомянутых университетов. В-третьих, предложить рекомендации по усовершенствованию сайтов для более удобного пользования иностранными студентами. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при изучении теории университетского дискурса, а также иметь прикладное характер при работе над вузовскими сайтами.

С помощью описательного метода представлена структура сайтов трех вузов; методы сплошной выборки и лингвистического анализа используются для отбора лингвистических средств, которые чаще всего задействуются для характеристики вузов; при анализе результатов опроса применяется метод квантитативного анализа. Осознание лингвокультурной специфики потенциальной аудитории позволяет формировать содержание, которое не только информирует, но и убеждает, мотивирует к выбору именно этого учебного заведения. Социолингвистический опрос позволяет выявить основные интересы и предпочтения аудитории, включая предпочтения в структуре и содержании информации, что помогает адаптировать университетский дискурс к международным образовательным стандартам и культурным особенностям потенциальных студентов и способствует формированию положительного имиджа учебного заведения.

Изучение вузовских сайтов неразрывно связано с изучением университетского дискурса. Согласно классификации В.И. Карасика, «университетский дискурс является разновидностью институционального дискурса, выделяемом на основании социолингвистических признаков» [1]. Общепринятый в определённом социуме, как правило в университетских и научных кругах, он отличается научным или научно-популярным стилем. Главные социальные роли отводятся преподавателям, аспирантам, студентам и абитуриентам. Университетский дискурс характеризуется определёнными социальными функциями участников и регламентируется уникальным содержанием и формой. Опираясь на классификацию дискурсов по типам потребностей А.В. Олянича [2], можно выделить две функции университетского дискурса: 1) потребность в передачи знаний и информации; 2) потребность в самопрезентации.

В.В. Максимов, Е.В. Найдён и А.Н. Серебренникова разграничивают университетский, научный и образовательные виды дискурсов. Так, университетский и научный дискурсы, несмотря на общие траектории, отличаются способами работы со знанием; а университетский и образовательный дискурсы разграничиваются способами реализации образовательного контента и соотносятся как частное к общему [3].

Т.Н. Астафурова и И.К. Кироллова определяют «университетский дискурс как явление не только лингвистическое, но и социальное, так как институт высшего образования предполагает устойчивый комплекс норм, правил и символов, регулирующих эту сферу жизнедеятельности человека и организующих их в систему ролей и статусов, с помощью которых удовлетворяются основные жизненные и социальные потребности студентов» [4].

Важной составляющей университетского дискурса являются университетские сайты, служащие основным способом взаимодействия с целевой аудиторией, а именно – студентами и абитуриентами. Эффективность организации сайта зачастую служит решающим фактором в привлечении новых студентов и, следовательно, заслуживает особого внимания. Именно университетские сайты обеспечивают взаимодействие между основными участниками университетского дискурса и реализуют отведенные этому виду дискурса функции в удовлетворении потребности в передаче знаний и информации, а также потребности в самопрезентации.

В 2024 году на платформе Челябинского государственного университета проведен опрос иностранных студентов, обучающихся в регионе (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScW4ovqL0uWoa-kt3tSRow7QTTLD5F5a2h1GGMJwWirfMqAsA/viewform?usp=sf_link). В связи с географической удаленностью города от культурных и политических центров страны, таких как Москва и Санкт-Петер-

бург, доля иностранных студентов здесь не так велика. В опросе приняли участие 121 человек из Китая, Ирака, Ирана, Филиппин, Мали и Узбекистана, обучающиеся в Челябинском государственном университете и Южно-Уральском государственном университете. Цель опроса – выявить факторы, обусловливающие выбор университета, определить роль университетского сайта в привлечении студентов и установить, оправдались ли ожидания студентов от обучения в университете. Так, большинство респондентов выбрали челябинские вузы из-за их высокого рейтинга (60%), качества образования (20%), стоимости обучения (10%), а также из-за места расположения (10%). При этом около 90% обучающихся активно пользуются сайтом своих университетов, однако некоторые опрошенные отмечают, что не вся информация на сайте переводится на английский язык, и иногда наблюдаются технические сбои. На вопрос: Are you satisfied with your choice of university? / Оправдались ли Ваши ожидания?», 62% ответили yes, completely / да, полностью, 29% – yes, but partially/оправдались частично и 9% – not at all/совсем не оправдались».

Почти 95% опрошенных полностью удовлетворены структурой и информацией, представленной на сайте. Тем не менее, на наш взгляд, интересно сопоставить сайт Челябинского государственного университета с подобными сайтами других ведущих вузов страны, таких как Санкт-Петербургский государственный университет и Московский государственный университет международных отношений, и выявить положительные и отрицательные стороны в их оформлении.

Подробный анализ структуры и языкового оформления сайта ЧелГУ с точки зрения его функциональности представлены в исследовании Ю.Е. Кочневой, О.Д. Пастуховой и Е.А. Титовой. Лингвисты приходят к выводу о том, что главная страница в основном выполняет информативную и фатическую функции, а обилие фотографий и иллюстраций – эмотивную функцию [5]. Цель данного исследования – рассмотреть эффективность представления информации для иностранных студентов. Для этого проанализируем сайты ведущих вузов России, а именно – СПбГУ и МГИМО, и сопоставим их с сайтом ЧелГУ.

Главные страницы вузов содержат такие разделы, как About the university/ Basic facts, Partners/International cooperation, Research, News and events and Education. Московский и Петербургский вузы также представляют раздел Jobs. Отличительной чертой данной страницы на сайте СПбГУ являются риторические вопросы: How to become a part of the university team? How can you benefit by working at Saint Petersburg University? Риторические вопросы создают иллюзию прямого взаимодействия и эффективным образом привлекают потенциальных сотрудников. Обилие цифр 296 candidates took part in alternative competitions, the university holds competitions in 25 fields свидетельствует о престижности работы в данном учреждении. МГИМО, в свою очередь, представляет цели отдела по найму персонала, используя формы герундия: Assessing staffing requirements, building a system of personnel selection, Searching for and recruiting academic and educational support staff, forming a steadily operating workforce и т. д. Такие структуры подчеркивают непрерывную работу с новыми сотрудниками. На сайте ЧелГУ данный раздел отсутствует, что не даёт возможности иностранным преподавателям подать заявку на трудоустройство, а у иностранных студентов может создаваться впечатление отсутствия квалифицированного преподавательского состава.

В разделе About university перечисляются программы обучения, история вузов и приводятся статистические данные. На страницах МГИМО и СПбГУ представлены показатели рейтингов: MGIMO holds the 348th position in the QS World University ranking, being 41st in the QS World University Ranking by Subject (Politics). It is also among 200 best universities in the categories of Modern Languages, Law, Social Sciences and Management, St Petersburg University is ranked among the top 300 universities around the world and in second place in Eastern Europe and Central Asia according to the QS ranking…. На англоязычной версии сайта ЧелГУ информация о рейтинговании отсутствует совсем, хотя университет занимает второе место в рейтинге челябинских вузов и сто тридцать шестое место среди всех вузов страны. Как показывает опрос, рейтинг вуза – один из решающих факторов для иностранных студентов, следовательно, это информация должна быть расположена на главной странице вуза. Следует также отметить отсутствие прилагательных в превосходной степени на сайте ЧелГУ, типичных при описании других вузов: *the best, the oldest, the highest*. Наличие таких прилагательных подсознательно создает представление об успешности учреждения и рисует более позитивный образ.

Раздел «Partners/international cooperation» рассчитан на привлечение партнеров из других стран, но является не менее важным и для иностранных студентов, так как данная информация важна для формирования имиджа университета. Здесь традиционно описывается история сотрудничества с другими вузами, кратко перечисляются образовательные программы для иностранных студентов и приводятся ссылки на вузы-партнеры. Самым неинформативным в данном разделе является сайт ЧелГУ. Описание истории международного сотрудничества не дополняется информацией о текущих партнерах и не содержит ссылок на них, что вызывает много вопросов о текущих международных связях вуза и настораживает международных студентов.

В разделе Research традиционно представлены статистические данные о количестве исследовательских программ, исследовательских работ, об остепенённых сотрудниках и т. д. Наиболее распространёнными тематическими полями являются *laboratories, research centres*, *libraries, conferences*. В Челябинском государственном университете есть также музей (The Museum of Archeology). На страничке музея перечислятся географические и исторические особенности региона и археологические находки, сделанные университетом. Это пробуждает определенный интерес не только к самому университету, но и региону в частности, поскольку место расположения университета, согласно результатам проведенного выше опроса, также является одним из факторов выбора учебного заведения. Москва и Санкт-Петербург широко известны за пределами России, поэтому университетам, которые удалены от центров, важно на своих сайтах представлять информацию о регионе и его основных достопримечательностях, чтобы привлечь иностранцев.

Что касается раздела News and Events, на сайтах ЧелГУ и МГИМО он не вынесен в общую ленту разделов. Новости автоматически выставляются на главной странице, что не совсем удобно при навигации по сайту. Примечательно, что заголовки новостей во всех вузах представлены развернутыми предложениями, максимально раскрывающими все сведения о произошедшем событии: Language Wednesday of the Faculty of Eurasia and East will be dedicated to the Korean language (ЧелГУ), Dmitry Medvedev opens a gala concert at the Mariinsky Theatre in honour of the 300th anniversary of SPbU (СПбГУ), ASEAN and EAS Model Launched in MGIMO (МГИМО). При этом в новостях в большинстве случаев встречается упоминание названия университета, факультета или подразделения.

Основным недостатком сайта СПбГУ является раздел «Education». Имеющиеся образовательные программы для иностранных студентов перечисляются общим списком без перехода на дополнительные ссылки и предоставления более подробной информации. Сайты ЧелГУ и МГИМО содержат интерактивные ссылки и являются более информативными. Однако в МГИМО нет унифицированного описания образовательных программ. Каждое направление расписывается по-разному и приводится много информации, не совсем актуальной для абитуриентов на момент поступления. В ЧелГУ вся информация о ценах, курсах, преподаваемых языках и периоде обучения структурируется в виде таблице, что достаточно удобно и наглядно. Требования для поступления прописаны кратко с помощью условных предложений и повелительного наклонения: Read more about our Russian Language Preparatory Course, Apply online with our Foreign Student Application Form, Receive your Letter of Conditional Admission after 10–14 days. Такое описание позволяет легче почерпнуть необходимую информацию и следовать пошаговой инструкции без отвлечения на ненужные пункты.

Таким образом, сайт Челябинского государственного университета имеет ряд достоинств, например, удобная навигация и способ представления информации. Однако результаты сопоставления с сайтами МГИМО и СПбГУ позволяют выделить несколько рекомендательных моментов, которые могут помочь повысить эффективность сайта. Во-первых, необходимо добавить раздел «Jobs», который позволит привлечь иностранных сотрудников и повысить престиж университета. Во-вторых, добавить информацию о рейтинге вуза в разделе «About university» и дополнить информацию об университете прилагательными в превосходной степени. В-третьих, в разделе International cooperation необходимо добавить информацию о партнерах и ссылки на вузы. В-четвертых, важно сделать отдельную вкладку «News» для более удобной навигации.

Подводя итог, отметим, что университетский дискурс в современном обществе представляет собой важный способ взаимодействия между образовательным учреждением высшего образования и студентами. Он имеет свои особенности, которые отличают его от научного и образовательного дискурса, и в основном служит для удовлетворения потребности в передачи информации, а также потребности в самопрезентации. Среди решающих факторов при выборе учебного учреждения, согласно проведенному в 2024 году опросу, можно выделить рейтинг вуза, качество образования, стоимость обучения, а также место расположения.

Университетские сайты как основная составляющая университетского дискурса чаще всего являются основным источником информации о вузе для иностранных студентов. Ключевое значение на университетском сайте имеют такие элементы, как доступность информации о программах и курсах, наличие положений о международных обменах, стипендиях, возможностях исследовательской и научной работы. Студентам важно получить информацию жизни и досуге, условиях проживания и степени интеграции иностранных студентов в академическое и социальное пространство университета. Особое внимание следует уделить отзывам выпускников, их карьерному росту после завершения учебы, что действует как мощный мотивационный фактор.

Сайт университета должен выступать не просто как информационный ресурс, но как активный инструмент университетского дискурса, направленный на привлечение и удержание внимания иностранных студентов. Применение инновационных лингвистических и маркетинговых стратегий в этом контексте оказывает существенное влияние на международную привлекательность российских вузов. В дальнейшем данное исследование может быть расширено за счет изучения сайтов иностранных вузов или других вузов России.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Олянич А.В. *Презентационная теория дискурса:* монография. Волгоград: Парадигма, 2004.
3. Максимов В.В., Найдён Е.В., Серебренникова А.Н. Концептуальное ядро университетского дискурса. *Известия ТПУ*. 2010; № 6: 199–203.
4. Астафурова Т.Н., Кироллова И.К. Англоязычный университетский дискурс. *Дискурс-Пи*. 2016; № 2: 95–98.
5. Кочнева Ю.Е., Пастухова О.Д., Титова Е.А. Прагматические особенности Университетского дискурса (на материале сайта ЧелГУ и официальной группы. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2022; № 9 (467): 106–113.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa:* monografiya. Volgograd: Paradigma, 2004.
3. Maksimov V.V., Najden E.V., Serebrennikova A.N. Konceptual'noe yadro universitetskogo diskursa. *Izvestiya TPU*. 2010; № 6: 199-203.
4. Astafurova T.N., Kirollova I.K. Angloyazychnyj universitetskij diskurs. *Diskurs-Pi*. 2016; № 2: 95-98.
5. Kochneva Yu.E., Pastuhova O.D., Titova E.A. Pragmaticheskie osobennosti Universitetskogo diskursa (na materiale sajta ChelGU i oficial'noj gruppy. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 9 (467): 106-113.

Статья поступила в редакцию 18.07.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-522-525

Kozhanov D.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dsf46k@yandex.ru*

DISCURSIVE INTERACTIONS IN ENGLISH POPULAR SCIENTIFIC TEXT: COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS. The objective of the presented research is the model analysis of processes of generation and interpretation of texts in the peripheral domain between scientific and literary discourses. Special attention is paid to procedures of generation of new meanings in the context of concept transfer between the scientific global picture of the world and the individual worldview of the author. The phenomenon of interdiscoursivity is considered form the point of view of realization of representatives of literary discourse in the domain of popular scientific text as well as in terms of switching between different types of thinking in the processes of generation and interpretation of hybrid texts. The leading role in these processes is given to the linguistic identity of the reader-interpreter who acts in consecutive stages as a subject of interacting discourses. The conclusion is made about perspectives of the use of strategy presented by the author that consists in the collateral exploitation of conceptual analysis and discourse-analysis in the research project focused on the procedures of interaction of different institutional discourses.

Key word: **scientific discourse, literary discourse, discourse interaction, concept, scientific global picture of the world, individual worldview, concept transfer, metaphoric patterns**

Д.А. Кожанов*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dsf46k@yandex.ru*

ДИСКУРСИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ: КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Целью предлагаемого исследования является моделирование процессов порождения и интерпретации текстов в пространстве на пересечении научного и художественного дискурсов. Особое внимание уделяется процедурам генерации новых смыслов в контексте трансфера концептов между стоящими за взаимодействующими дискурсами научной картиной мира и авторской художественной картиной мира. Феномен интердискурсивности рассматривается как с точки зрения реализации репрезентантов художественного дискурса в пространстве научно-популярного текста, так и в аспекте переключения между различными типами мышления при генерации и интерпретации гибридных текстов. Ведущая роль в этих процессах отводится языковой личности читателя-интерпретатора, который последовательно выступает субъектом взаимодействующих дискурсов. Делается вывод о перспективах использования предложенной автором методики параллельного использования концептуального анализа и дискурс-анализа при рассмотрении механизмов взаимодействия различных институциональных дискурсов.

Ключевые слова: **научный дискурс, художественный дискурс, взаимодействие дискурсов, концепт, научная картина мира, художественная картина мира, трансфер концептов, метафорические модели**

Во второй половине XX века в лингвистических исследованиях формируются два подхода к пониманию феномена научного дискурса. Отечественная традиция, становление которой происходило во многом под влиянием исследований в области функциональной стилистики, рассматривает научный дискурс как функционирующую систему языковых средств, план содержания и план выражения которых соответствует целям научного познания, к которым относятся получение, обработка, передача и хранение объективного и верифицируемого знания об окружающем мире. Принятие данной точки зрения позволяет определить научный текст как языковой конструкт, в котором объективируются какие-либо научные понятия, а научный стиль – как языковые структуры текста, в которых отражена специфика принятых в научном сообществе норм коммуникативного взаимодействия. В свою очередь, научный дискурс является целостным образованием, частями которого являются научный текст и научный стиль, представляющие собой совокупность коммуникативных и вербальных параметров, определяющих способы осуществления коммуникации в научной сфере, получающих материальную реализацию в виде формации научных текстов, маркированных наличием специфических языковых структур и воплощающим особый способ отражения мира [1].

В европейской, в первую очередь французской традиции, научный дискурс исследуется в соответствии с хорошо известным тезисом Р. Барта о том, что «власть гнездится в любом дискурсе, даже если он рожден в сфере безвластия» [2, с. 529], как сложный механизм трансляции особого рода власти. Под властью особого рода понимается категория социального взаимодействия, осуществляемого посредством языка. По мнению Дж. Серля [3], основой такого взаимодействия является коллективная интенциональность, включающая намерения, верования, желания, эмоции и т. п., представляющая собой свойство сознания, с помощью которого познаются феномены объективной реальности и конструируются социальные факты. Конструирование социальных фактов происходит посредством так называемых статусных функций, принимая которые члены социума принимают также и обязанности, права, ответственность и все то, что составляет сферу деонтической власти, определяющей коммуникативное поведение в сфере, регулируемой некоторым институтом, в нашем случае – наукой.

Определяя институциональный дискурс науки как «определенным образом клишированную разновидность общения между учеными, которые взаимодействуют в соответствии с нормами научного сообщества», В.И. Карасик выделяет следующие жанры научного дискурса: монография, научная статья, диссертация, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация и тезисы [4, с. 14]. Исследователи сходятся в том, что практически все без исключения жанры научного дискурса характеризуются высокой степенью интертекстуальности, т. к. опора на прецедентные тексты и объективированные в них научные понятия являются одним из системообразующих признаков научного дискурса. В то же время феномен интердискурсивности находит свою манифестацию далеко не во всех типах текста, существующих в пространстве научного дискурса. По нашему мнению, феномен интердискурсивности находит свою реализацию в первую очередь в научно-популярных текстах, которые соединяют в себе черты научной, художественной и публицистической литературы и реализуют параллельно функции сообщения и воздействия. Иными словами, речь идет о текстах, существующих в неоднородном дискурсивном пространстве на пересечении научного и художественного дискурсов, процедуры порождения и интерпретации которых обусловлены тем фактом, что художественный дискурс выступает в качестве дискурса-донора, транслирующего свои макро- и суперструктуры в пространство дискурса-реципиента, в роли которого выступает научный дискурс.

Актуальность определяется той ролью, которую приобретает принцип диалогизма в когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания, ориентированной на реконструкцию ментальных процессов, лежащих в основе постоянно усложняющихся практик взаимодействия англоязычных институциональных дискурсов, и обусловлена как ориентированностью исследований в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания на раскрытие природы процессов порождения и интерпретации смыслов в различных коммуникативных ситуациях, так и сложным и многоаспектным характером отношений между научным и художественным дискурсами, взаимодействующими в коммуникативных практиках носителей английского языка.

Научная новизна исследования обусловлена его соотнесенностью с проблематикой современных научных разработок в русле когнитивно-дискурсивного подхода к изучению языковых явлений и процессов и находит свое выражение в осуществлении когнитивного моделирования процессов порождения и интерпретации смыслов в неоднородном дискурсивном пространстве, формирующемся в области пересечения англоязычного научного и художественного дискурсов. Еще одним фактором, обусловливающим новизну настоящего исследования, является обращение к плану содержания лексических единиц, словообразовательных и синтаксических моделей дискурса-донора, утрачивающих часть своего экспрессивного потенциала при интеграции в пространство дискурса-реципиента и приобретающих при этом возможности для приращения новых смыслов, характер которых определяется когнитивными и прагматическими параметрами взаимодействующих дискурсов.

Цель настоящего исследования состоит в построении трехмерной модели дискурсивных взаимодействий в системе англоязычный научный дискурс: англоязычный художественный дискурс, отражающей широкой диапазон когнитивных, семиотических и коммуникативных параметров данных дискурсов в контексте их роли в процессах порождения и интерпретации авторских смыслов. Поставленная цель определила решение следующих конкретных задач: 1) установить принципы и теоретические основания исследования феномена интердискурсивности на основе систематизации различных подходов к изучению дискурсивного пространства на пересечении двух институциональных англоязычных дискурсов; 2) уточнить содержание и границы научного и художественного англоязычных дискурсов, охарактеризовав их жанровое пространство; 3) рассмотреть обусловленность процессов генерирования смыслов и их интерпретации семиотическими, коммуникативными и прагматическими параметрами взаимодействующих англоязычных дискурсов, а также фондом знаний, имеющихся в распоряжении участников дискурсивных ситуаций.

Основу проведенного исследования составляет гипотеза о том, что интеракционная модель взаимодействия англоязычного научного и художественного дискурсов, которая может быть использована при анализе иных видов интердискурсивных взаимодействий, обеспечивается «наложением» (mapping) ментальных пространств, относящихся к концептуальному уровню соответствующих дискурсов. Возникающее в результате взаимодействия дискурсов смешанное ментальное пространство (blended space) является той средой, в которой происходит порождение и интерпретация англоязычного гибридного текста, в котором переплетаются коды, принадлежащие как естественным, так и искусственным языкам, созданным для решения задач в той или иной научной сфере. Основными факторами, определяющими вектор интерпретативной активности, являются жанровая принадлежность гибридного текста и когнитивно-прагматические параметры личности интерпретатора.

Материал исследования представлен 116 фрагментами англоязычных научно-популярных текстов, в которых находят свою объективацию лексические единицы, а также синтаксические и словообразовательные модели, представляющие собой инодискурсивные включения. Корпус примеров был сформирован с использованием выборки из 54 англоязычных научно-популярных текстов общим объемом более тысячи восьмисот страниц. В качестве основного критерия отбора единиц анализа выступает потенциальная способность языкового знака актуализировать в поле дискурса-реципиента ментальные структуры, принадлежащие концептуальному уровню дискурса-донора.

Используемые в работе методы исследования включают общенаучные методы дедуктивного и индуктивного анализа, методы классификации, инференциального анализа, когнитивного моделирования и тренированной интроспекции при анализе эмпирического материала, а также методы концептуального, компонентного, трансформационного анализа и дискурс-анализа. Вариативный характер и сложная природа феномена взаимодействия дискурсов обусловили применение такого метода исследования, как инференциальный анализ, подразумевающий реконструкцию имплицитных смыслов в анализируемых текстовых фрагментах. Использование данного метода позволяет раскрыть природу процесса взаимодействия англоязычного научного и художественного дискурсов, последовательно выступающих как в роли дискурса-донора, так и дискурса-реципиента. Применение метода инференциального анализа в комплексе с методом когнитивного моделирования делает возможным конструирование трехмерной модели взаимодействий в системе «англоязычный научный дискурс: англоязычный художественный дискурс», которая в перспективе может быть использована при моделировании процесса взаимодействия иных англоязычных институциональных дискурсов.

Практическая ценность работы заключается в том, что ее результаты и положения могут быть использованы на лекционных и семинарских занятиях по стилистике английского языка, лексикологии английского языка, анализу и интерпретации англоязычного художественного текста; при разработке спецкурсов по теории языка, когнитивной семантике, когнитивному терминоведению, коммуникативной лингвистике; при создании учебных и учебно-методических пособий для студентов и аспирантов лингвистических специальностей; в исследовательской практике при написании выпускных квалификационных работ, диссертаций, выполнении научных проектов.

Построение модели взаимодействий в системе «научный дискурс»: художественный дискурс предполагает обращение к более глобальной проблеме соотношения универсально-рационального и индивидуально-творческого компонентов в текстах, которые генерируются и интерпретируются в пространстве на пересечении научного и художественного дискурсов. Данная проблема неоднократно рассматривалась в работах как лингвистов, так и философов в контексте соотношения логического и интуитивного в научном познании и их эффективности в той или иной предметной области. Сравнивая эффективность рационального и интуитивного видов познания, А.Л. Литвинова выделяет такие преимущества последнего, как «возможность преодолеть ограниченность существующих подходов к решению какой-либо задачи и способность увидеть познаваемый предмет в целом, в отличие от логического рационального познания» [5, с. 135], которое имеет дело с отдельными аспектами познаваемого феномена, и сложить из них общую картину.

В настоящем исследовании, рассматривающем воздействие художественного дискурса на научный дискурс в контексте построения модели взаимодействия данных дискурсов, источником индивидуальных авторских смыслов выступает авторская картина мира, формирующаяся как на основе содержания художественных произведений, с которыми в той или иной степени знаком субъект научного дискурса, так и с привлечением общих знаний об организации художественного повествования (особенности композиции, стилистические приемы и т. д.). Данное определение предметной области исследования позволяет выделить два основных кластера репрезентантов художественного дискурса в научном тексте, представленные интертекстуальными включениями: отсылающими к литературным произведениям и индивидуально-авторскими тропами.

Интертекстуальные включения являются отражением именно дискурсивных взаимодействий, т. к. субъект научного дискурса, решающий соответствующие конкретной коммуникативной ситуации задачи, обращается к авторской картине мира, т. е. к концептуальному образованию, стоящему за научным дискурсом. Художественная картина мира в такой интерпретации представляет собой огромный массив данных, в котором хранится вся информация о вселенных, созданных силой авторского воображения, использованных в художественных произведениях сюжетных ходах, фактах из биографий литературных персонажей, их прототипов и авторов произведений и т. п. Иными словами, именно в использовании репрезентантов художественного дискурса, принадлежащих первому кластеру, реализуется тот креативный потенциал индивидуальной авторской картины мира, который используется участниками дискурсивных ситуаций для решения тех или иных задач в пространстве на пересечении научного и художественного дискурсов.

Ю.А. Алейникова в своем исследовании, посвященном функциональному потенциалу цитирования в научно-популярном тексте, отмечает, что «использование отсылок в научной коммуникации, с одной стороны, выступает как особый выразительный стилистический прием, оказывающий разностороннее воздействие на читателя – интеллектуальное, эмоциональное и эстетическое, а с другой, отражает неоднородный характер научно-популярного текста, имеющего общие черты с различными функциональными стилями, как например, художественный и публицистический [6, с. 5]. Как следствие, основной функцией репрезентантов художественного дискурса интертекстуальной природы является иллюстративная функция, реализация которой придает научно-популярному тексту большую наглядность, образность и достоверность.

В приведенном ниже текстовом фрагменте цитата из сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес» (Alice in Wonderland) используется американским ученым и популяризатором науки Стивеном Пинкером для воспроизведения особенностей речемыслительной деятельности в контексте дискуссии о врожденном характере базовых моделей языка.

Now, you may object that this does not show that children's brains register the subject of a sentence. Perhaps the children were just going by the meanings of the words. The man who is running refers to a single actor playing a distinct role in the picture, and children could have been keeping track of which words are about particular actors, not which words belong to the subject noun phrase. But Crain and Nakayama anticipated the objection. Mixed into their list were commands like Ask Jabba if it is raining in this picture. The it of the sentence, of course, does not refer to anything; it is a dummy element that is there only to satisfy the rules of syntax, which demand a subject. But the English question rule treats it just like any other subject: Is it raining? Now, how do children cope with this meaningless placeholder? Perhaps they are as literal-minded as ***the Duck in Alice's Adventures in Wonderland****:*

"I proceed" [said the Mouse]. "Edwin and Morcar, the earls of Mercia and Northumbria, declared for him; and even Stigand, the patriotic archbishop of Canterbury, found ***it*** *advisable –"*

"Found what?" said the Duck.

"Found ***it"****, the Mouse replied rather crossly: "of course* ***you know what it means****."*

"I know what it means well enough, when I find a thing"*, said the Duck:* ***"it's generally a frog, or a worm. The question is, what did the archbishop find?"***

But children are not ducks. Crain and Nakayama's children replied, Is it raining in this picture? Similarly, they had no trouble forming question with other dummy subjects [7, с. 39].

Автор подробно описывает ход эксперимента писхолингвистов Стивена Крейна и Минехару Накаяма, в ходе которого детям трех, четырех и пяти лет предлагалось задать вопросы, которые, по правилам английского синтаксиса, должны содержать пустые элементы, не имеющие лексического наполнения. Цитата из художественного произведения, персонаж которого интерпретирует не имеющее собственного лексического значения местоимение, использующееся для заполнения синтаксической позиции как полнозначный элемент, приводится Стивеном Пинкером для наглядного опровержения гипотезы о том, что ребенок при построении предложения исходит исключительно из смысла слов, не выделяя грамматические подлежащие и дополнения. Комический персонаж хорошо известного читателю произведения, наделяющий формальный член предложения лексическим значением, терпит коммуникативную неудачу, а результат его речемыслительной деятельности представляет собой наглядный аргумент, предназначенный для того, чтобы способствовать изменению точки зрения возможных оппонентов автора.

Метафорические модели играют не менее важную роль в процедурах взаимодействия научного и художественного дискурсов, являясь маркерами художественного дискурса в пространстве научно-популярного текста. Рассматривая проблему функционирования метафорических выражений в художественном тексте, О.В. Александрова отмечает, что «в научном дискурсе существует немало метафор со «стершейся» образностью, которые служат цели конкретизации представления, риторической цели (подчеркивание, выделение), но не обладают эстетической выразительностью, как например, *the vicious circle*» [8, с. 38].

К аналогичным выводам приходит в своем диссертационном исследовании, посвященном терминологизации содержания метафор в научном тексте, А.Ю. Фетисов, который выделяет поэтическую метафору, наполненную субъективными оценками, произвольными ассоциациями и образами, и научную метафору, выступающую в «более чистом виде» и отражающую многоплановость научного мышления [9, с. 12]. При этом отсутствие субъективных оценок и индивидуальных ассоциаций в плане содержания научной метафоры далеко не всегда означает однозначность ее интерпретации. Например, метафорическое употребление лексемы *field* предполагает различные варианты интерпретации ее содержания в зависимости от конкретной области научного знания (физика, геология и т. п.).

Анализ текстов, порождающихся и интерпретирующихся в пространстве научного дискурса, позволяет сделать вывод о том, что связь использованных в них метафорических моделей с художественным дискурсом прослеживается, когда собственно логическое содержание метафорических выражений сопровождается экспрессивно-эмоциональными оттенками, что реализуется посредством обращения к некоторому художественному концепту или концептам. В приведенном ниже текстовом фрагменте Эдвард Сепир рассматривает идею этнического своеобразия языков, прибегая к художественному концепту ПУТЕШЕСТВИЕ, который находит свою объективацию в концептуальном пространстве многочисленных художественных произведений, с которыми знаком адресат.

We have observed that one language runs to tight-knit synthesis where another contents itself with a more analytical, piece-meal handling of its elements. It must be obvious to anyone who has felt the spirit of the foreign language that there is such a thing as a basic plan, a certain cut, to each language. This type, or plan, or structural "genius" of the language is something much more fundamental, than any single feature of it. When we ***pass from Latin to Russian****, we feel that it's approximately* ***the same horizon that bounds our view****, even though the near,* ***familiar landmarks have changed****. When we* ***come to English****, we seem to notice that* ***the hills have dipped down a little****, yet we* ***recognize the general lay of the land****. And when we* ***have arrived at Chinese****, it is* ***an utterly different sky that is looking down upon us*** [10, с. 89].

Представления о глубинной структуре, уникальной для каждого языка, раскрывается перед читателем в данном примере посредством аналогии между человеком, изучающим языки, и путешественником, который знакомится с далекими странами и обнаруживает, что по мере удаления от дома узнаваемых черт становится все меньше. Объективное содержание данной метафоры (язык – коллектив носителей языка – страна, в которой проживает коллектив носителей языка) является основанием формирования научного понятия, которое автор транслирует посредством данного текстового фрагмента. Вокруг ядра научного понятия, содержащего общеизвестные знания, происходит формирование периферийных слоев концепта, хранящих эмоционально-экспрессивную информацию оценочного характера, специфичную для каждой национальной картины мира.

К когнитивному сценарию ПУТЕШЕСТВИЕ обращались в разные исторические периоды Джонатан Свифт, Даниель Дефо, Чарльз Коттон, Джозеф Аддисон, Джордж Байрон и многие другие. Произведения данных авторов сформировали в англоязычной лингвокультуре художественный концепт «Путешествие», к которому часто обращаются более поздние авторы и который регулярно актуализируется в пространстве различных институциональных дискурсов. Его актуализация в научном тексте предполагает неизбежный трансфер информации между англоязычным художественным и научным дискурсами, что позволяет рассмотреть языковые средства, репрезентирующие данный концепт как инодискурсивные маркеры.

Приведенный выше пример представляет собой случай реализации пространственной метафоры, которая является, по мнению ряда исследователей, одним из самых распространенных типов метафоры (Lakoff, Johnson 2003). Группа пространственных метафорических моделей тесно связана с идеей организации информации в сознании человека на основе восприятия и осмысления категории пространства. Пространственная метафора дает возможность интерпретатору рассмотреть определенную предметную область как пространство, сконструированное из ряда вложенных пространств, вступающих между собой в сложную систему отношений. Наличие пространств с собственными системами пространственно-временных координат объясняется тем, что автор научного текста неизбежно вступает в диалог с другими исследователями рассматриваемой им предметной области, свидетельством чему является присутствие в научных текстах значительного числа интертекстуальных связей в виде разного рода цитат, отсылок и комментариев.

Таким образом, стилистически маркированные языковые единицы, употребляющиеся в поле дискурса науки, способны сохранять свою образность полностью или частично, что не противоречит фундаментальным установкам научного дискурса, а напротив, способствует реализации стоящих перед участниками дискурсивной ситуации задач. Диапазон стилистических приемов, к которым прибегают авторы научно-популярных текстов, достаточно разнообразен и включает цитирование, аллюзии, метафоры, эпитеты и ряд других языковых средств. Как следствие, модель дискурсных взаимодействий представляет собой когнитивный сценарий, развертывание которого предполагает реализацию всех этапов коммуникативного акта, участниками которого являются автор и читатель научного или художественного текста, осуществляющегося с использованием единиц различных семиотических систем. Все это позволяет говорить о трехмерности предложенной в настоящем исследовании модели, существующей в когнитивном, семиотическом и коммуникативных измерениях.

Библиографический список

1. Мишанкина Н.А. *Метафора в науке: парадокс или норма*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
2. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, 1994.
3. Searle J. *Mind. A Brief Introduction.* Oxford: Oxford University Press, 2004.
4. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс.* Волгоград: Перемена, 2000: 5–20.
5. Литвинова А.Л. Роль интуиции в научном познании. *Философия о предмете и субъекте научного познания.* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002: 135–150.
6. Алейникова Ю.А. *Цитирование в научно-популярном тексте.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тула, 2006.
7. Pinker S. *The Language Instinct.* New-York: Harper Perennial Modern Classics, 2007.
8. Александрова О.В. Языковая выразительность научной прозы. *Вестник Московского государственного университета.* Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000; № 3: 32–42.
9. Фетисов А.Ю. *Терминологизация содержания метафоры в научном тексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
10. Sapir E. *Language.* New York: Ishi Press, 2014.

References

1. Mishankina N.A. *Metafora v nauke: paradoks ili norma*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
2. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika.* Moskva: Progress, 1994.
3. Searle J. *Mind. A Brief Introduction.* Oxford: Oxford University Press, 2004.
4. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs.* Volgograd: Peremena, 2000: 5-20.
5. Litvinova A.L. Rol' intuicii v nauchnom poznanii. *Filosofiya o predmete i sub`ekte nauchnogo poznaniya.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2002: 135-150.

6. Alejnikova Yu.A. *Citirovanie v nauchno-populyarnom tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tula, 2006.
7. Pinker S. *The Language Instinct.* New-York: Harper Perennial Modern Classics, 2007.
8. Aleksandrova O.V. Yazykovaya vyrazitel'nost' nauchnoj prozy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2000; № 3: 32-42.
9. Fetisov A.Yu. *Terminologizaciya soderzhaniya metafory v nauchnom tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
10. Sapir E. *Language.* New York: Ishi Press, 2014.

Статья поступила в редакцию 17.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-525-528

Lin Yining, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: inin.lin@mail.ru*
Isakova I.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mandala-1@yandex.ru*

IMPERSONAL CONSTRUCTIONS AS A WAY OF NARRATIVE ENCODING OF THE LYRICAL SUBJECT IN ANCIENT CHINESE POETRY. The research identifies impersonal narrative in ancient Chinese poetry, expressed in impersonal constructions. It is suggested that impersonal constructions are a typical way of narrative encoding of the lyrical subject in ancient Chinese poetry. This is due to the following features. Firstly, classical Chinese sentences often lack a subject. Secondly, impersonal constructions reflect Chinese philosophy, as well as aesthetic and poetic principles – mystery, impersonality. Thirdly, the volume of poems is small. The practical part analyzes impersonal constructions in poems from the collections "Shijing" and "Lisao" and in the works of Li Bo and Du Fu. It has been discovered that personal narrative was present in early Chinese poetry. Then it gave way to the impersonal one, when classical poetic principles were established. Impersonal narrative is carried out through such condensed forms of expressing emotions as quatrains and octets, since it is extremely difficult to include pointers to the first-person singular in a minimum volume. This creates an objective picture of emotions. The development of Chinese lyrics is contrasted with the process of penetration into the inner world of the subject in Western lyrics.

Key words: **lyrical subject, impersonal narration, impersonal constructions, first person singular pronoun, principle of secrecy, ancient Chinese poetry, Li Bo, Du Fu**

Инин Линь, *соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: inin.lin@mail.ru*
И.Н. Исакова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mandala-1@yandex.ru*

БЕЗЛИЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ ЗАШИФРОВКИ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В ДРЕВНЕКИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена выявлению безличного повествования в древнекитайской поэзии, выраженного в безличных конструкциях. Высказывается предположение, что безличные конструкции являются типичным способом повествовательной зашифровки лирического субъекта в древнекитайской поэзии. Это обусловлено следующими особенностями. Во-первых, в предложении классического китайского языка часто отсутствует подлежащее. Во-вторых, безличные конструкции отражают китайскую философию, а также эстетические и поэтические принципы – загадочность, безличностность. В-третьих, объем стихотворения небольшой. В практической части анализируются безличные конструкции в стихах из сборников «Шицзин» и «Лисао» и в творчестве Ли Бо и Ду Фу. Обнаружено, что в ранней китайской поэзии личное повествование присутствовало. Потом сменилось безличным, когда установились классические поэтические принципы. Безличное повествование осуществляется через такие сгущенные формы выражения эмоций, как четверостишие и восьмистишие, так как в минимальный объем чрезвычайно сложно включать указатели на первое лицо единственного числа. Таким образом, создается объективная картина эмоций. Развитие китайской лирики противопоставлено процессу проникновения во внутренний мир субъекта в западной лирике.

Ключевые слова: **лирический субъект, безличное повествование, безличные конструкции, местоимение первого лица единственного числа, принцип скрытости, древнекитайская поэзия, Ли Бо, Ду Фу**

Безличные конструкции являются одним из способов конструирования в тексте безличного повествования. Безличное повествование, по мысли В. Шмида, предусматривает редукцию нарратора с нулевой степенью индивидуальности: «Нарратор может обладать ярко выраженными чертами индивидуальной личности. Но он может быть также безличным носителем какой-либо оценки <...> и не быть наделенным какими-нибудь индивидуальными чертами» [1, с. 71]. Однако исследование безличного повествования ограничивается рассмотрением прозаических произведений, так как оно в западной литературе почти исключительно «представлено «всеведущим повествованием» классического романа XIX в. и «анонимным повествовательным голосом» некоторых романов XX в., например, у Г. Джеймса и Э. Хемингуэя» [1, с. 75].

Недостаток внимания к безличному повествованию в лирике объясняется тем, что в западноевропейской традиции лирический субъект занимает важное место, и часто представлен образом «Я». Г.В.Ф. Гегель подчеркнул субъективность и автономность сознания в лирике и ее функцию раскрытия внутреннего мира: лирика отличается потребностью «высказать себя и услышать чувство в раскрытии его самого» [2, с. 291], при этом «индивид составляет центр в своем внутреннем представлении и чувстве» и проявляется, «прежде всего, внутри себя самостоятельным, в виде самого по себе замкнутого внутреннего мира» [2, с. 293]. Так как в мире автономного сознания не нужен и не включен нарратор, лирика, как принято, считается неповествовательным родом. Как отмечает А.А. Чевтаев, «причина понимания лирики как принципиально неповествовательного рода литературы видится в устоявшемся представлении о лирическом тексте как репрезентации субъективного переживания» [3].

Некоторые исследователи отметили в лирике повествовательные компоненты и повествовательные возможности субъекта. В.И. Тюпа указывает, что «среди лирических текстов легко можно обнаружить образцы всех типов дискурсивности» [4, с. 14]. А.А. Чевтаев утверждает, что лирический нарратив обусловлен «объектными чертами» в субъектной форме и «неоднородностью объектов повествования, то есть соотношением кругозора и окружения и степенью их актуализации в структурно-семантической организации текста» [3]. Синтез субъектных и объектных признаков в лирике отметили Л.Я. Гинзбург, Б.О. Корман и С.Н. Бройтман. Л.Я. Гинзбург считает, что лирика не полностью субъективна, так как в ней могут содержаться объектные формы, такие как сюжеты, персонажи и вещи: «прямой разговор от имени лирического «Я» нимало не обязателен. Авторский монолог – это лишь предельная форма. Лирика знает разные степени удаления от монологического типа, разные способы предметной и повествовательной зашифровки авторского сознания – от масок лирического героя до всевозможных «объективных» сюжетов, персонажей, вещей, зашифровывающих лирическую личность именно с тем, чтобы она сквозь них просвечивала» [5, с. 7]. Б.О. Корман считает выбор личных местоимений известным обозначением степени «скрытости» авторского сознания: «Степень «скрытости» собственно автора в тексте может быть различной. В известной мере ее характеризует выбор местоимений. В одних стихотворениях собственно автор вообще не выступает как «я»: его как будто нет между изображением и читателем; все изложение выдержано в третьем лице» [6, с. 43]. Значит, безличные конструкции являются одним из наиболее часто встречающихся способов объективизации и зашифровки авторского сознания и лирического субъекта.

Использование безличных конструкций представляют собой очевидное явление в древнекитайской поэзии. Исследований, посвященных рассмотрению безличных конструкций в древнекитайской поэзии, не было. Поэтому изучение данной темы актуально.

Целью статьи является выявление безличного повествования и рассмотрение его индикатора – безличных конструкций в древнекитайской поэзии. Задачи исследования: определить значения безличных конструкций в лингвистической и культурологической сферах и их проявление в китайском языке; проследить эволюцию использования безличных конструкций в древнекитайской поэзии; рассмотреть местоимение первого лица единственного числа в стихах из сборников «Шицзин» и «Лисао»; проанализировать безличные конструкции и лирический субъект в четверостишиях Ли Бо и восьмистишиях Ду Фу; обобщить древнекитайские философские мысли, эстетические и поэтические принципы и определить их связь с безличным повествованием.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении безличных конструкций как способа повествовательной зашифровки лирического субъекта и применения западного подхода в сочетании с китайским при анализе древнекитайской поэзии. Теоретическая значимость определяется возможностью расши-

рить объект и предмет нарративного анализа и применить данный подход к анализу древнекитайской поэзии. Практическая значимость заключается в том, что изучение правил китайского поэтического творчества позволяет глубже понять китайскую культуру и философию.

Безличные конструкции, прежде всего, рассматриваются в сфере лингвистики. В категории грамматики безличные предложения – односоставные предложения, которые выражают проявление процессов или состояний, независимых от субъекта или лица деятельности [7, с. 12]. Точнее, они указывают на состояние «непознаваемости» и «необъяснимости» его носителя [8, с. 15].

С точки зрения культурологии безличные конструкции связаны с национальным менталитетом. Е.В. Зарецкий рассматривает безличные конструкции как признаки скромности и самоунижения, которые больше всего наблюдаются сначала в азиатских культурах, затем в русской: «русский, прибегающий к безличным конструкциям для описания своих достижений <...>, вовсе не считает их результатом действия внешних сил, судьбы, провидения, как и китаец <...> Русский язык занимает в этом отношении промежуточную позицию между двумя крайностями – ярко выраженным самоуничижением в азиатских культурах и откровенным эгоцентризмом английского языка» [9, с. 461].

Можно предположить, что скромность и сдержанность, характерная для китайской культуры, проявляется и в китайском языке, это особенно заметно в употреблении безличных конструкций. Они в китайском языке обозначаются термином «无主语句» (предложения без подлежащего). Сравнивая китайский с индоевропейскими языками, Чжу Дэси указывает: «В древнекитайском языке, появившемся с доцинской эпохи [до 221 г. до н. э.], и в современной устной речи отсутствие подлежащего в предложении – явление обычное. Иногда в абзаце предложений без подлежащего даже больше, чем с подлежащим» [10, с. 31] (здесь и далее перевод наш – *И. Линь*). В то же время надо заметить, что укрепление подлежащего как формального члена предложения началось только с периода «Движения 4 мая» (1919 г.) под влиянием индоевропейских языков: «Современная письменная речь, постепенно формировавшаяся в результате «Движения 4 мая» за соединение письменной и устной речи, прямо или косвенно (через переводные произведения) находится под влиянием индоевропейских языков (особенно английского), в результате чего появился так называемый «европеизированный» синтаксис. Между тем наиболее важной, но не замеченной исследователями является тенденция включать в предложение формальное подлежащее» [10, с. 33].

Древнекитайская поэзия переходила от личного повествования к безличному (также может сводиться к типу «собственно автор», по типологии Б.О. Кормана), что противопоставлено однонаправленному процессу исчезновения безличных конструкций в индоевропейских языках [9, с. 491]. Лирический субъект в поэзии, замечает Ван Вэньюн (王文勇), переходил от «области «Я»» (有我之境) к «области не-Я»» (无我之境) [11, с. 231]. Эти две сферы чувственного восприятия в древнекитайской поэзии выделяет Ван Говэй (王国维, 1877–1927) по степени наличия индивидуальных эмоций. «В области «Я» вещи рассматриваются с моей точки зрения, поэтому все вещи носят мой собственный оттенок. В области «не-Я» вещи сами изображают себя, поэтому трудно отличают мою позицию и позицию вещей» [12, с. 78]. Иными словами, в «области «Я»» имеются индивидуальные эмоции, которые позволяют увидеть мир по-своему, а также раскрыть внутренний мир лирического субъекта, в «области «не-Я»» создается объективная картина мира.

В ранней поэзии нередко прослеживается «область «Я»», которая воплощается с помощью личных местоимений. По статистике Тань Цзюньцяна (谭君强), лирический субъект в образе «Я» наблюдается в более 55% (168/305) стихотворениях из сборника «Шицзин» (XI–VI до н. э.) [13, с. 130] Рассмотрим стихи из книги песен «Шицзин» (в оригинале и переводе параллельно отмечается местоимение первого лица единственного числа подчеркиванием):

《静女》	«Тихая девушка»
静女其姝，	Тихая девушка так хороша и нежна!
俟我于城隅。	Там, под стеною, меня ожидает она.
爱而不见，	Крепко люблю я, но к ней подойти не могу;
搔首踟蹰	Чешешь затылок, а робость, как прежде, сильна.
	[14, с. 49]

В сборнике стихов «Чуцы» (примерно III–I до н. э.) также наблюдается большое количество стихотворений, написанных от первого лица. Среди стихов «Лисао» Цюй Юаня (примерно 340–278 до н. э.) насчитывается 80 строк с местоимением первого лица единственного числа, что занимает 21,33% из 375 строк произведения. Причем эти «я» или «мой» часто направлены на прямое раскрытие внутреннего мира и сильные индивидуальные эмоции.

Местоимение первого лица единственного числа с указанием на чувства страха, горести:

汩余若将不及兮，	И я спешил, боясь, что не успею,
恐年岁之不吾与。	Что мне отпущено немного лет.
	[15, с. 3]
岂余身之惮殃兮，	Но разве о себе самом горюю,
恐皇舆之败绩！	Династии меня страшит конец.
	[15, с. 5]
忳郁邑余侘傺兮，	В душе моей – печаль, досада, горечь,
吾独穷困乎此时也。	Несу один невзгоды этих дней!
	[15, с. 11]
曾歔欷余郁邑兮，	Теснят мне грудь уныние и горесть,
哀朕时之不当。	Скорблю, что в век постыдный я живу.
	[15, с. 17]

Местоимение первого лица единственного числа с указанием на порыв любви, личное стремление:

亦余心之所善兮，	За то, что сердцу моему любезно,
虽九死其犹未悔。	Хоть девять раз я умереть готов.
	[15, с. 9]
虽体解吾犹未变兮，	И после смерти я таким же буду,
岂余心之可惩？	Кто может душу изменить мою?
	[15, с. 13]
怀朕情而不发兮，	Мне некому свои поведать чувства,
余焉能忍而与此终古？	Но с этим никогда не примирюсь!
	[15, с. 23]

Можно увидеть, что в доциньскую эпоху (до 221 г. до н. э.), когда не были установлены строгие эстетические нормы и поэтические принципы, а выражение чувств было относительно непосредственно и свободно, было представлено лирическое «я».

В поздней китайской поэзии создается объективная картина эмоций, в ней субъект неважен. Это объясняется философскими мыслями, эстетической иерархией и поэтическими принципами. В китайской эстетике важна концепция «инь» (隐). В даосском понимании «инь» синонимично «сюань» (玄), обозначающего пустоту, глубину и невыразимость истины. Лаоцзы пишет: «О пути можно судить, но то не предвечный Путь. / Имя можно назвать, но то не предвечное Имя. / <...> / То и другое являются вместе, но по-разному именуются. / Совместность их зовется сокровенностью. / Сокроет и еще сокроется: / Врата бесчисленных чудес» [16, с. 128]. Его последователь Чжуанцзы также считает, что красота ощутима, но невыразима словами: «Небо и Земля обладают великой красотой, а о том не говорят <...> Мудрый вникает в доблести Неба и Земли и постигает существо всех вещей» («Внешний раздел. Как знание гуляло на севере» [17, с. 196–197].

Даосское понятие «сюань» дальше развивалось в высший эстетический принцип «инь». Литературный критик Лю Се (刘勰, 465–522) впервые выдвинул «инь» (на русском языке обозначает «скрытость», «незаметность», «потаенность», «таинственность», «необъяснимость», «непостижимость», «невыразимость», «скромность») как литературный стиль и разрабатывал его особенности в литературном изображении. «Инь – основа. Смысл имеется вне вэня (текста). Скрытый голос раздавался со стороны [намёк]. Литературная прелесть проявляется незаметно. [Слова] многозначны, как гексаграммы и начертания [«Ицзина»], как будто в реке скрываются жемчуга и нефриты» (Оригинал: 夫隐之为体，义生文外， 秘响旁通，伏采潜发，譬爻象之变互体，川渎之韫珠玉也 [18, с. 452]). Иными словами, смысл должен быть скрыт на текстовом уровне и раскрывается в подтексте. Потом скрытость укрепилась как классический эстетический и поэтический принцип. Тон Цинпин (童庆炳, 1936–2015) в своей монографии «Древнекитайская психологическая поэтика и эстетика» (中国古代心理诗学与美学) замечал, что в западной эстетике выделяются категории прекрасное и злое, трагическое и радостное, высокое и низкое, а китайские эстетические категории напоминают «гештальт-качество» в западном психологическом течении, они составляют слова «дыхание» (气), «одухотворенность» (神), «жизненность» (韵), «идеальность» (境), «утонченность» (味) и т. д, то есть те категории, которые выходят за границы субстанций, проявлений, понимания, языка, и направлены на окончательное, сущностное постижение жизни [19, с. 13]. Можно сказать, что в китайской культуре прекрасное (красота) – это что-то абстрактное, метафизическое, трансцендентное. Красота заключается в невыразимости, в едином целом, а не в конкретности, разнообразии, индивидуальности. Человеку бесполезно обсуждать нюансы вещей, а можно только своей душой постигать суть и метафизические закономерности.

Таким образом, безличное повествование воплощает указанные поэтические принципы. Безличность повествования нашла отражение в танской (618–907) поэзии. Поэты предпочитают сокращать подлежащие, так как объем стихотворения исключительно ограничен [10, с. 32]. В эпоху Тан установились классические стихотворные формы – пятисловное четверостишие (из 20 иероглифов), семисловное четверостишие (из 28 иероглифов), пятисловное восьмистишие (из 40 иероглифов) и семисловное восьмистишие (из 56 иероглифов). В них субъект высказывания не выявлен, его внутренний мир не раскрывается.

Местоимение «я» используется в стихах-песнях (юэфу, 乐府) Ли Бо, например, в строках «От рождения мой талант полезен будет, Разбросав тысячу золотых, назад их получу» [20, с. 109] (天生我材必有用，千金散尽还复来) из «Прошу поднести вино» (将进酒). Но в его четверостишиях «я» отсутствует, даже если у лирического субъекта есть автопсихологические и автобиографические черты. Поэт не изображает страсть и порывы, только намекает на них, читатель должен догадаться, что скрывается за внешним спокойствием и грустью. Само появление такой эмоции, как грусть, показательно: часто она возникает тогда, когда человек переживает сильную эмоцию, но при этом не может ее продемонстрировать, он погружен в себя. Таким образом, личные переживания представлены как объективная картина человеческих эмоций в целом. Посмотрим, как поэт растворяет личную тоску по дому и грусть от разлуки с другом в объективной картине через форму четверостишия.

《静夜思》 «Думы в ночной тиши»
床前明月光, Перед моей постелью яркий свет луны,
疑是地上霜。 И кажется, что над землей струится иней
举头望明月, Поднимаю взор и вижу ясный месяц,
低头思故乡。 Склоняю голову и вспоминаю родину свою.
[20, с. 95]

《黄鹤楼送孟浩然之广陵》 «У Башни Желтого журавля провожаю Мэн Хаожаня в Гуанлин»:
故人西辞黄鹤楼, Со старым другом своим у Башни простился,
烟花三月下扬州。 В яркий, красочный март он в Янчжоу плывёт,
孤帆远影碧空尽, И парус один с краем неба уж слился,
唯见长江天际流。 Только и видно, Янцзы к небесному краю течёт.
[20, с. 97]

В оригинальном тексте первого стихотворения не имеется личное местоимение и глаголы не изменяются по лицам, поэтому можно только по биографическим и автобиографическим материалам предполагать, что автор выражает свои чувства. Во втором стихотворении также нет личного местоимения, эмоциональная картина создается через детали пейзажа и указание на событие.

В связи с отсутствием местоимения первого лица носитель эмоций также не выявлен на текстовом уровне в автопсихологических и автобиографических восьмистишиях Ду Фу, таких как «Весной окинул взором даль» (春望), «Поднялся на высоты» (登高), «Ночью во время скитаний пишу о своих чувствах» (旅夜书怀) и пр. Наряду с этим эмоции часто передаются косвенно через пейзаж («Ночью» (夜), «Весенней ночью радуюсь дождю» (春夜喜雨), «Беседка на берегу реки» (江亭) и пр.). В восьмистишиях Ду Фу эмоции иногда создаются с помощью персонажа, который отделяется от собственно автора, например, образ солдата. В этом случае на текстовом уровне также непонятно, кто является лирическим героем, возможно, он смотрит на себя со стороны, т.е. лирический герой и персонаж – это одно лицо.

《月夜》 «Лунная ночь»
今夜鄜州月, Сегодняшней ночью в Фучжоу сияет луна,
闺中只独看。 И в спальне одна любуется ею она.
遥怜小儿女, Младенцы не знают ещё по папе тоску,
未解忆长安。 И видеть не ведают о Чанъане.
香雾云鬟湿, Туман ароматный прическу смочил,
清辉玉臂寒。 Ослепительный свет плечи твои охладил,
何时倚虚幌, Когда же я полог сам подниму,
双照泪痕干。 И в лунном сиянье высохнут слезы у нас?
[20, с. 171]

В переводе используются местоимения «она», «твой», «я», «мы», таким образом, появляется образ лирического «я» – муж, он находится далеко от жены и детей и по ним скучает. Но в оригинальном тексте отсутствуют личные местоимения и другие указатели на лирического субъекта, поэтому он не выявлен. Им может быть жена, которая живет с детьми и скучает по мужу, может быть муж, который находится далеко от жены и детей, или наблюдатель, который видит происходящее со стороны. Для китайской поэзии непринципиально, кто именно является лирическим героем, потому что чувства тоски может испытывать любой субъект, находящийся как внутри ситуации, так и за ее пределами. Таким образом, поэт пишет стихотворение так, как будто это эмоции не индивидуальные, а всеобщие.

Можно сделать вывод, что в ранней китайской поэзии личное повествование присутствовало, потом сменилось безличным. Это обусловлено философскими и эстетическими принципами скрытости, загадочности, таинственности, а также отсутствием подлежащего в классическом китайском языке. Безличное повествование связано и со стремлением к краткости, оно концентрированно проявляется в четверостишиях и восьмистишиях. В них отсутствуют указатели на первое лицо единственного числа, и поэтому создается объективная картина эмоций. Итак, эмоции теряют связь с испытывающим их субъектом. Китайский язык и китайская лирика развивались принципиально иначе по сравнению с индоевропейскими языками и западноевропейской лирикой, противопоставлены процессу исчезновения безличных конструкций в индоевропейских языках и соответствующему процессу проникновения во внутренний мир субъекта в западной лирике.

Библиографический список

1. Шмид В. *Нарратология.* Москва: Языки славянской культуры, 2008.
2. Гегель Г.В.Ф. *Сочинения:* в 14 т. Москва: Издательство социально-экономической литературы АН СССР, 1958; Т. 14, Кн. 3.
3. Чевтаев А.А. Герой в нарративной лирике: структура и аксиология. *Narratorium.* 2011; № 1-2. Available at: https://web.archive.org/web/20220121231722/http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027602
4. Тюпа В.И. Нарратология и анарративность. *Нарративные традиции славянских литератур. Повествовательные формы средневековья и нового времени.* Новосибирск: Институт филологии СО РАН, 2009.
5. Гинзбург Л. *О лирике.* Ленинград: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1974.
6. Корман Б.О. *Лирика Некрасова.* Ижевск: Удмуртия, 1978.
7. *Грамматика русского языка.* Москва: Издательство АН СССР, 1960; Т. 2, Ч. 2.
8. Бергельсон М.Б. Безличные конструкции: действие или состояние? *Действие: лингвистические и логические модели:* тезисы докладов. Москва, 1991: 14–16. Available at: https://www.phantastike.com/ru/deystviye/djvu/view/
9. Зарецкий Е.В. *Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками).* Астрахань: Астраханский университет, 2008.
10. 朱德熙. 句子和主语——印欧语影响现代书面汉语和汉语句法分析的一个实例. 世界汉语教学. 1987; № 3: 第31–34页. (Чжу С. Предложение и подлежащий – пример влияния индоевропейских языков на современную китайскую письменную речь и синтаксический анализ китайского языка. *Мировое преподавание китайского языка.* 1987; № 3: 31–34).
11. 王文勇. 叙述者的"无我之境"谓论——以中国古典诗歌叙事为例. 江西社会科学. 2019; № 4: 第228–235页. (Ван В. Немного о «области не-Я» нарратора – на примере нарратива китайской классической поэзии. *Общественные науки Цзянси.* 2019; № 4: 228–235).
12. 王国维. *人间词话.* 上海：上海古籍出版社, 1998. (Ван Говэй. *Слова в мире.* Шанхай: Шанхайское издательство древних книг, 1998.)
13. 谭君强. 论叙事学视阈中抒情诗的抒情主体. 云南师范大学学报. 哲学社会科学版. 2016; № 3: 第127–134页. (Тань Цзюньцзян. О лирическом субъекте в лирике с точки зрения нарратологии. *Вестник Юньнаньского педагогического университета.* Серия: Философия и общественные науки. 2016; № 3: 127–134).
14. Шицзин: Книга песен и гимнов. Перевод с китайского А. Штукина. Москва: Художественная литература, 1987.
15. 楚辞. 汉俄对照. 管玉红, М. 克拉夫佐娃译. 北京: 北京师范大学出版社, 2016. (*Чу Ц. Китайско-русские параллельные тексты.* Перевод Гуань Юйхун, М. Кравцовой. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2016).
16. Лао-цзы. *Дао-Дэ цзин: книга о Пути жизни.* Перевод В.В. Малявина. Москва: Феория: Центр В. Малявина Средоточие, 2013.
17. Чжуан-цзы. Как знание гуляло на Севере. Внешний раздел. *Чжуан-цзы. Ле-цзы.* Перевод В.В. Малявина. Москва: Мысль, 1995.
18. 刘勰. 文心雕龙. 北京: 中华书局, 2012. (Лю С. *Вэнь синь дяо лун.* Пекин: Китайское книгоиздательство, 2012.)
19. 童庆炳. 中国古代心理诗学与美学. 北京: 中华书局, 2013. (Тон Ц. *Древнекитайская психологическая поэтика и эстетика.* Пекин: Китайское книгоиздательство, 2013).
20. 唐诗选. 汉俄对照. 赵红, 杜布阔娃编译. 西安: 世界图书出版西安有限公司, 2014. (*Сборник танской поэзии. Китайско-русские параллельные тексты.* Составитель и перевод Чжао Хун, О.В. Дубковой. Сиань: ООО Издательство мировых книг, 2014).

References

1. Shmid V. *Narratologiya.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2008.
2. Gegel' G.V.F. *Sochineniya:* v 14 t. Moskva: Izdatel'stvo social'no-`ekonomicheskoj literatury AN SSSR, 1958; T. 14, Kn. 3.
3. Chevtaev A.A. Geroj v narrativnoj lirike: struktura i aksiologiya. *Narratorium.* 2011; № 1-2. Available at: https://web.archive.org/web/20220121231722/http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027602
4. Tyupa V.I. Narratologiya i anarrativnost'. *Narrativnye tradicii slavyanskih literatur. Povestvovatel'nye formy srednevekov'ya i novogo vremeni.* Novosibirsk: Institut filologii SO RAN, 2009.
5. Ginzburg L. *O lirike.* Leningrad: Sovetskij pisatel'. Leningradskoe otdelenie, 1974.
6. Korman B.O. *Lirika Nekrasova.* Izhevsk: Udmurtiya, 1978.
7. *Grammatika russkogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960; T. 2, Ch. 2.
8. Bergel'son M.B. Bezlichnye konstrukcii: dejstvie ili sostoyanie? *Dejstvie: lingvisticheskie i logicheskie modeli:* tezisy dokladov. Moskva, 1991: 14-16. Available at: https://www.phantastike.com/ru/deystviye/djvu/view/
9. Zareckij E.V. *Bezlichnye konstrukcii v russkom yazyke: kul'turologicheskie i tipologicheskie aspekty (v sravnenii s anglijskim i drugimi indoevropejskimi yazykami).* Astrahan': Astrahanskij universitet, 2008.
10. 朱德熙. 句子和主语——印欧语影响现代书面汉语和汉语句法分析的一个实例. 世界汉语教学. 1987; № 3: 第31–34页. (Chzhu S. Predlozhenie i podlezhaschij – primer vliyaniya indoevropejskih yazykov na sovremennuyu kitajskuyu pis'mennuyu rech' i sintaksicheskij analiz kitajskogo yazyka. *Mirovoe prepodavanie kitajskogo yazyka.* 1987; № 3: 31-34).
11. 王文勇. 叙述者的"无我之境"谓论——以中国古典诗歌叙事为例. 江西社会科学. 2019; № 4: 第228–235页. (Van V. Nemnogo o «oblasti ne-Ya» narratora – na primere narrativa kitajskoj klassicheskoj po`ezii. *Obschestvennye nauki Czyansi.* 2019; № 4: 228-235).

12. 王国维. *人间词话*. 上海 : 上海古籍出版社, 1998. (Van Gov`ej. *Slova v mire.* Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo drevnih knig, 1998.)
13. 谭君强. 论叙事学视阈中抒情诗的抒情主体. 云南师范大学学报. 哲学社会科学版. 2016; № 3: 第127–134页. (Tan' Czyun'czyan. O liricheskom sub`ekte v lirike s tochki zreniya narratologii. *Vestnik Yun'nan'skogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya i obschestvennye nauki. 2016; № 3: 127-134).
14. Shiczin: Kniga pesen i gimnov. Perevod s kitajskogo A. Shtukina. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987.
15. 楚辞. 汉俄对照. 管玉红, M. 克拉夫佐娃译. 北京: 北京师范大学出版社, 2016. (*Chu C. Kitajsko-russkie parallel'nye teksty.* Perevod Guan' Yujhun, M. Kravcovoj. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 2016).
16. Lao-czy. *Dao-D`e czin: kniga o Puti zhizni.* Perevod V.V. Malyavina. Moskva: Feoriya: Centr V. Malyavina Sredotochie, 2013.
17. Chzhuan-czy. Kak znanie gulyalo na Severe. Vneshnij razdel. *Chzhuan-czy. Le-czy.* Perevod V.V. Malyavina. Moskva: Mysl', 1995.
18. 刘勰. 文心雕龙. 北京: 中华书局, 2012. (Lyu S. *V`en' sin' dyao lun.* Pekin: Kitajskoe knigoizdatel'stvo, 2012.)
19. 童庆炳. 中国古代心理诗学与美学. 北京: 中华书局, 2013. (Ton C. *Drevnekitajskaya psihologicheskaya po`etika i `estetika.* Pekin: Kitajskoe knigoizdatel'stvo, 2013).
20. 唐诗选. 汉俄对照. 赵红, 杜布阔娃编译. 西安: 世界图书出版西安有限公司, 2014. (*Sbornik tanskoj po`ezii. Kitajsko-russkie parallel'nye teksty.* Sostavitel' i perevod Chzhao Hun, O.V. Dubkovoj. Sian': OOO Izdatel'stvo mirovyh knig, 2014).

Статья поступила в редакцию 18.07.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-528-531

***Micallef L.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: larisa.olegovna@gmail.com*

DEVELOPMENT AND FUNCTIONING OF MODERN ESSENTIAL AND ARTIFICIAL INTERNATIONAL LANGUAGES ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND ESPERANTO. The article examines a problem of origine and functioning of international languages. The main task of the research is to contrast and analyze essential international languages on the example of English and artificial international languages on the example of Esperanto in the context of intercultural communication. The paper introduces the types and examples of artificial languages, created in XX-XXI centuries and being studied within interlinguistics. At the same time, the variants of lingua franca, based on English (Globishes) are classified and described. By confronting and comparing essential and artificial international languages, the process of turning of an artificial language into the essential and the way how an essential language becomes the international are being examined. The paper also substantiates the idea that constructed languages should be taken into consideration by contemporary linguists to be able to have an overview of international languages description and functioning. The results of the research can be used in international languages studies both within intercultural communication and in general linguistics.

Key words: **interlinguistics, artificial, auxiliary, constructed, international languages, intercultural communication, a pidgin, Esperanto, English, Globish, lingua franca**

***Л.О. Микаллеф**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: larisa.olegovna@gmail.com*

РАЗВИТИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ИСКУССТВЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И ЭСПЕРАНТО

Статья посвящена проблеме возникновения и функционирования международных языков. Цель исследования – противопоставить и проанализировать в процессе межкультурной коммуникации естественных международных языков (на примере английского) и искусственных (на примере эсперанто). В статье приводятся типы и примеры плановых языков, созданные на рубеже XX–XXI вв. и изучаемые в рамках интерлингвистики, а также рассматриваются варианты лингва-франка, возникшие на базе английского языка, которые, в свою очередь, являются объектом исследования современного языкознания. В сопоставлении естественных и искусственных международных языков изучаются процессы превращения искусственного языка в естественный и становления этнического языка в качестве международного. Основное внимание в работе автор акцентирует на феномене глобиша, дает определения этому малоизученному явлению. Обосновывается мысль о необходимости исследовать не только этнические, но и реализовавшиеся в коммуникации плановые международные языки в рамках языкознания для полноценного описания функционирования международных языков. Результаты исследования будут интересны не только лингвистам, изучающим международные языки, но и специалистам, занимающимся вопросами межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **интерлингвистика, искусственные, плановые, международные языки, межкультурная коммуникация, пиджин, эсперанто, английский язык, глобиш, лингва-франка**

Эпоха глобализации порождает все больше международных языков, позволяющих народам взаимодействовать на глобальном уровне. Важным объектом современного языкознания стали такие международные естественные языки, как английский, французский, испанский и пр. До сих пор остаются малоизученными специально разработанные для межкультурной коммуникации искусственные международные языки – эсперанто, идо, интерлингва и др. Как естественные, так и искусственные международные языки изучаются в рамках интерлингвистики, относительно молодой отрасли языкознания, формирование которой началось в конце XIX – начале XX вв. Большой вклад в развитие данного направления внес швейцарский математик Рене де Соссюр (1868–1943), младший брат Фердинанда де Соссюра, который изучал законы функционирования плановых языков эсперанто и идо [1, с. 8]. Вопросы возникновения и развития международных языков интересовали также датского лингвиста Отто Есперсена (1860–1943), который определил интерлингвистику как науку, изучающую структуру и понятия всех языков с целью установления норм для вспомогательных языков [2, с. 1]. Большое внимание искусственным языкам уделял русский лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845–1929), противопоставляя в одной из своих работ естественные языки искусственным, появляющимся в результате лингвистического синтеза языков [3, с. 216]. По сей день исследования в области интерлингвистики проводятся такими учеными, как С.Н. Кузнецов, А.Д. Дуличенко. В своих многочисленных трудах профессор С.Н. Кузнецов изложил и упорядочил основные термины и понятия интерлингвистики, а также описал процесс возникновения первых малоизвестных проектов искусственных языков. Данные об истории возникновения искусственных языков в настоящей статье отобраны из монографии Кузнецова С.Н. [4, с. 5]. Будучи славистом, профессор А.Д. Дуличенко также занимается исследованием лингвопроектов на диахронном срезе: одна из его работ посвящена рассмотрению искусственных языковых систем различного назначения, начиная со II в. н. э. [5, с. 8].

Английский язык в качестве лингва-франка с середины прошлого века начал привлекать внимание ученых: первая диссертация, написанная на эту тему, была представлена молодым ученым индийского происхождения Б. Карчу в 1961 году в США [6, с. 4]. В России «контактная вариантология английского языка» изучается в работах профессора З.Г. Прошиной [7, с. 12]. Проблема лингва-франка как за рубежом, так и в России исследуется в рамках общего языкознания. В современной же интерлингвистике до сих пор не определены границы объекта исследования: одни ученые считают единственным объектом исследования данного направления искусственные языки, а другие полагают, что для полной картины необходимо включить и естественные международные языки. Автором данного исследования предпринята попытка сопоставить естественные и искусственные языки в рамках интерлингвистики, а также рассмотреть способы их возникновения и развития на примере английского языка и эсперанто, что и определяет актуальность данной темы.

Целью данного исследования является определить и расклассифицировать международные языки, рассмотреть процесс их развития на примере английского языка и эсперанто, а также выявить и охарактеризовать их свойства. Объект исследования – английский как международный естественный язык и эсперанто как международный искусственный язык.

Задачи исследования:

– определить область исследования науки интерлингвистику, в рамках которой изучаются международные языки;
– выявить функции межъязыкового общения;
– расклассифицировать и определить искусственные языки;
– рассмотреть на диахронном срезе появление международных языков;
– изучить этапы развития эсперанто;
– определить версии английского языка в роли средства международного общения и противопоставить их стандартному английскому.

Научная новизна данного исследования заключается в сопоставительном изучении современных искусственных и естественных международных языков, которые в современной науке рассматриваются по отдельности: международные естественные языки – в рамках традиционного языкознания и межкультурной коммуникации, а искусственные языки – частными разделами интерлингвистики (эсперанто изучается в рамках эсперантологии).

Теоретическая значимость работы заключается в определении международных языков, выявлении их функций и разграничении живых международных языков от искусственных языков для специальных целей.

Приведенные версии английского языка в результате данного исследования могут быть полезны в изучении современных вариантов английского языка, функционирующего в качестве международного средства общения. Описанные в данной статье этапы развития эсперанто могут помочь исследователям проследить, как рождается, проникает в общество и развивается искусственно сконструированный язык, как он «обрастает» своеобразной культурой, приобретая черты живого языка, чем и обусловливается практическая значимость исследования.

В исследовании применяются описательный метод, методы наблюдения, анализа, синтеза, сравнения и общения.

Международные языки и различные аспекты межъязыкового общения являются объектом исследования частного раздела языкознания – *интерлингвистики*. Интерлингвистика как наука начала формироваться на базе идей Рене Декарта еще в 1629 г., а термин «интерлингвистика» был предложен бельгийским учёным Жюлем Мейсмансом в 1911 г. [8]. Изначально эта наука изучала естественные законы формирования любых вспомогательных языков. Со второй половины XX в. интерлингвистика концентрируется на изучении искусственных языков. С одной стороны, в рамках интерлингвистики изучается теория *лингвопроектирования* (способы создания международного вспомогательного языка), а с другой – теория *функционирования* планового языка, получившего реализацию в коммуникации, чему и посвящено данное исследование. Как и традиционное языкознание, интерлингвистика подразделяется на *общую* и *частную*. Общая интерлингвистика занимается изучением общих вопросов, относящихся к межъязыковому общению и международным языкам: исследуются прогнозы об общем человеческом языке, сосуществование и взаимодействие языков в мировом масштабе, многоязычие. Частная же интерлингвистика исследует отдельные плановые языки, например, теория идо, теория эсперанто, теория интерлингвы и пр. В данной статье предпринята попытка объединить объекты исследования общей и частной интерлингвистики [9, с. 96–100].

С точки зрения интерлингвистики международные языки делятся на *естественные* и *искусственные*. Естественные языки складываются стихийно, как этнические языки в определенном языковом коллективе, впоследствии они могут выходить за рамки своей нации и становиться языками-посредниками или лингва-франка (международными естественными языками). Следовательно, функция межъязыкового общения у естественных языков – вторичная, а их первичная функция – обслуживать тот языковой коллектив, для которого они являются родными. Искусственные языки сознательно проектируются как системы знаков для использования в тех областях, где применение естественного языка менее эффективно или невозможно. К искусственным языкам относятся языки программирования (Java, C++), международные плановые языки для межъязыкового общения (волапюк, эсперанто, идо, интерлингва), артланги (языки, созданные специально для художественных произведений). Исходя из вышеперечисленных примеров, можно говорить о том, что искусственными языками называются все те знаковые системы, которые не были сформированы самостоятельно, а созданы человеком для общения и для передачи информации [10]. Термин *плановые языки* применяется к языкам, созданным для международного общения и вышедшим за рамки проекта, то есть обязательно социализированным (или реализовавшимся в коммуникации) языкам. В интерлингвистике также используется термин *вспомогательные языки*, который может быть применен как к естественному, так и искусственному международному языку, играющему роль второго языка для коммуникантов, говорящих на разных языках, например, английский язык, эсперанто. Так называемые *сконструированные языки (конланги)* в интерлингвистике обозначают изобретенные языки как реальные (эсперанто), так и художественные (для художественных произведений – артланги, напр. эльфийский, клингонский и пр.).

В данной работе исследуются плановые контактные языки в сравнении с естественными международными языками. *Функция* межъязыкового общения у плановых языков – *первичная*: они не закреплены за определенным этносом и созданы исключительно для межязыкового общения.

Идея международного языка зародилась еще в эпоху эллинизма, когда Александр Македонский расширил границы Греции, завоевав восточные земли: Сирию, Палестину, Египет. Таким образом, одним из первых международных языков стал *древнегреческий* в своей новой (международной) форме – *койне*. В связи с историческими событиями, происходившими в Европе того времени, на смену пришел *латинский язык*. Латынь стала международным языком грамотного населения Средневековой Европы (V–XV вв.) после падения Западной Римской империи (476 г.). К тому моменту латынь стала мертвым языком и на протяжении длительного времени была языком (католической) религии и образования: во всех университетах Европы обучение велось на латинском языке. Как и койне, мертвая латынь значительно отличалась от своего классического варианта (когда использовалась носителями как живой язык), поэтому ее принято называть традиционной [11, с. 12]. В XVII (точнее – 1776 г.) латынь была вытеснена *французским языком*, когда на нем был заключен первый международный договор. С XX в. *английский язык* стал международным языком и к настоящему моменту приобрел особые формы, о которых речь пойдет ниже.

Помимо естественных языков, в эпоху эллинизма (334–323 гг. до н. э.) начинают появляться первые искусственные языки. По мнению Кузнецова С.Н., лингвопроектирование зародилось в тот момент, когда возникла необходимость объединить народы. Один из первых искусственных языков был создан младшим братом правителя Македонии Кассандра Александрхом, создавшим Уранополис – «город неба» и идеальный язык для жителей (народов из разных стран) этого города.

Кроме того, идея создания языка была не чужда и странам Ближнего Востока. В 1574 году османским литератором Мохьи Гёльшани (1528–1606) на базе турецкого (грамматика), арабского и персидского был создан на язык *Балейбелен*. Разумеется, в нем использовался османский алфавит. Однако Балейбелен был разработан не для международного общения, а для использования в религиозной литературе и мог быть языком тайного общения для ограниченного круга лиц [12].

Полвека спустя в Европе начинают появляться первые искусственные, специально *разработанные* для межкультурной коммуникации языки. В 1629 г. Аббат Мерсенн, получив проспект анонимного автора, призывающий к созданию всеобщего языка, переслал его Рене Декарту. Ответное письмо Декарта 20 ноября 1629 в интерлингвистике, как отмечает С.Н. Кузнецов, стало теоретической программой лингвопроектирования.

Первые проекты искусственных языков представляли собой *классификационные системы*, сконструированные для того, чтобы передать всю сумму человеческих знаний того времени. Одним из примеров может послужить язык Джона Уилкинза (1614–1672), британского философа, священника и лингвиста, основателя лондонского Королевского общества. Все понятия в его языке подразделяются на 40 родовых классов, каждый из которых обозначен сочетанием «согласный + гласный» (согласные пишутся латинскими буквами, а гласные – латинскими и греческими). Например, Dα – Бог, Da – мир (вселенная). Естественно, такой язык невозможно использовать в общении, но он оказался интересным феноменом в унификации и упорядочивании человеческого знания того времени – своего рода номенклатурой. Подобные языки, строящиеся по собственным законам и не заимствующие материал из естественных языков, принято называть *априорными*.

В XIX–XX вв. появляются *апостериорные* проекты, которые создаются по примеру естественных языков. К таким языкам можно отнести *волапюк*, созданный немецким священником И.М. Шлейером в 1879 г.; *эсперанто* – польским полиглотом-офтальмологом Л.М. Заменгофом в 1887 г.; *латино-сине-флексионе* – итальянским математиком Джузеппе Пеано в 1903 г.; *идо* представляет собой реформированный эсперанто, предложенный Делегацией для принятия международного вспомогательного языка в 1907; *окциденталь* – разработанный проект Эдгара де Валя в 1920-е гг.; *новиаль* – спроектирован датским лингвистом Отто Есперсеном в 1928 г.; *интерлингва* – разработан Международной ассоциацией вспомогательного языка (IALA) в 1936–1951 вв. и многие другие проекты.

Одним из самых распространенных плановых языков является эсперанто. Этот апостериорный проект изначально имел простую структуру. Грамматика эсперанто складывалась из 16 основных правил, согласно которым все без исключения существительные оканчивались на *-o* (domo «дом»), прилагательные на *-a* (bona «хороший»), глаголы в инфинитиве на *-i* (skribi «писать»). Временная система эсперанто состояла из нескольких окончаний: глаголы в настоящем времени имели окончание *-as* (*mi skribas* «я пишу»), в прошедшем времени на *-is* (*mi skribis* «я (на)писал»), в будущем времени на *-os* (*mi skribos* «я буду писать, напишу»).

Первый словарь эсперанто содержал 900 международных корней: например, *libro* «книга», *lingvo* «язык», *bela* «красивый(-ая-ое)», *granda* «большой(-ая-ое)», *lerni* «учить», *kompreni* «понимать», *paroli* «говорить» [13, с. 41–42].

В первоначальный проект эсперанто было введено несколько десятков международных аффиксов для образования любых слов и понятий: *mal-* префикс для образования слов с противоположным значением (*bona* «хороший» – *mal-bona* «плохой»), *-in-* – суффикс для обозначения лиц женского пола (*knabo* «мальчик» – *knab-in-o* «девочка»), *-ul-* – суффикс, для обозначения человека (*juna* «молодой» – *jun-ul-o* «юноша»).

Первый учебник эсперанто, называемый эсперантистами «первая книга» (unua libro), содержал 42 страницы, из которых большую часть занимало предисловие. Грамматика и словарь размещались на последних восьми страницах (35–42). Таким образом, был создан простой проект международного языка, лишенный грамматических и лексических сложностей, «очищенный» от культурных особенностей, которые, бесспорно, являются богатством любого этнического естественного языка.

Как известно, эсперанто закрепился в обществе как контактный международный язык, и используется эсперантистами по сей день. На эсперанто прово-

дятся конференции специалистов из разных областей науки, печатаются журналы, создаются оригинальные литературные произведения, а также переводятся труды классиков с национальных языков на эсперанто. Главным печатным СМИ эсперанто-движения является журнал Esperanto, который публикуется с 1905 года Всемирной эсперанто-ассоциацией. Другими периодическими изданиями являются TEJO Tutmonde, Monato и пр. Следовательно, исходя из примера эсперанто можно заключить: когда искусственный язык попадает в общество, становится языком контактным, он постепенно превращается в естественный язык, начинает «приобретать» новые грамматические формы, активно развивается лексика языка. За счет того, что эсперанто содержит минимум исключений и максимум регулярных форм, он по-прежнему остается простым в изучении, но значительно отличается от первоначального проекта 1887 года.

Как уже было отмечено, первоначальный словарь эсперанто состоял из 900 корней. Исходя из данных эсперанто-русского словаря Е.А. Бокарева на 2022 год, в эсперанто содержится 29 873 слов, 16 779 статей, 12 098 корней [14]. Поскольку язык эсперанто используется в разных областях науки, в нем развивается терминология, которая включается в общий словарь, также появляются фразеологизмы. Из новых слов, которые изначально не вошли в первый словарь, можно привести термины из области информационных технологий: *komputilo* «компьютер» (состоит из корня *komp*, суффикса *-il-* и окончания существительного *-o*), *interreto* «интернет» (префикс *inter-* «между-», *ret-* корень «сеть» и окончание *-o*), *klavaro* «клавиатура» (корень *klav-* «клавиша», суффикс *-ar-, обозначающий совокупность однородных элементов, предметов или существ,* и окончание *-o*).

Многие фразеологические единицы были заложены самим инициатором языка Заменгофом, а впоследствии (с появлением оригинальной и переводной литературы) стали развиваться другие фразеологизмы, заимствованные из родных языков эсперантистов, многие из которых являются как «международными», так и привязаны к конкретной языковой культуре. Например, русскоязычным эсперантистам хорошо известно выражение *nuda kiel falko* «гол как сокол»; в русском и французском языках есть выражение *aĉeti katon en la sako* «купить кота в мешке» (франц. *acheter chat en sac*) [15]. Англоязычными, франкоязычными и русскоязычными эсперантистами легко узнается выражение *perdi la kapon* «потерять голову» (фран. *perdre la tete*; англ. *to lose one's head*) [16]. Электронный эсперанто-русский и русско-эсперантский словарь Бориса Кондратьева в редакции на 20 мая 2024 года содержит 91 392 слова в 45 824 словарных статьях [17].

В противоположность искусственным языкам естественные международные языки развиваются несколько иначе. Как известно, международный язык является средством общения между представителями разных языковых коллективов, а значит, должен быть максимально прост. Следовательно, в процессе межкультурной коммуникации естественный язык упрощается в приспосабливании к нуждам мирового сообщества. Примером такого языка может послужить международный английский язык, превратившийся в особое средство международного общения – глобиш. Однако понятие «глобиш» также неоднозначно: глобиш, представляющий собой сочетание английских слов *global* «мировой, глобальный» и *English* «английский», определяется как упрощенная версия англо-американского английского, который в настоящее время используется в качестве *лингва-франка*. Иногда такой вариант английского, в противовес локальным диалектам, называют пэнглиш (Panglish), от греческого *pan* «весь» и *English* «английский» (термин был введен писательницей Сюзетт Хейден Элджин). Впервые термин «глобиш» появился в 1997 в журнале "Christian Science Monitor", а в следующем году индийский инженер Мадукар Гоудейт предложил искусственный диалект английского языка с упрощенной орфографией и произношением [18]. В 2004 году последовала версия французского вице-президента по международному маркетингу Жан-Поля Нерьера, подстроенная под нужды международного бизнеса для людей, не являющихся носителями английского языка. Однако версия Нерьера не была искусственным диалектом, а складывалась из стандартной грамматики и 1500 ключевых слов, необходимых для ведения международного бизнеса. По мнению Нерьера, глобиш не является языком, так как язык передает культуру или наследие, а представляет собой инструмент для бизнес-коммуникации. Таким образом, в своей версии английского языка Нерьер предлагает базовую грамматику, исключает идиомы и фразеологизмы, затрудняющие коммуникацию, также, по его мнению, необходимо строить простые бессоюзные предложения желательно не более чем из 15 слов [19]. Инициатор глобиша считает, что неносителю английского языка нет необходимости знать английский на высоком уровне для того, чтобы вести бизнес с коллегами из других стран, для которых английский не является родным языком. Согласно Нерьеру, большинство говорящих на английском языке в мире не являются его носителями и не владеют им на уровне носителя языка, следовательно, все «культурные» клише, фразеологизмы и идиомы не нужны для межкультурной коммуникации. В учебнике Нерьера «Globish the World Over» приводятся различия между глобишем и стандартным английским: как уже было отмечено, словарь глобиша упрощен до 1500 слов, сокращено количество фонем, преимущественно используются конструкции с действительным залогом, простые предложения и невербальные жесты, и отсутствуют фразеологические единицы. Следуя примеру Заменгофа, Нерьер предлагает с помощью системы словообразования увеличить словарный состав глобиша до 4 000 слов, что, по его мнению, является средним словарным запасом носителя языка [20, с. 38]. Таким образом, глобиш Нерьера не представляет собой выращенный в лаборатории автора язык, как эсперанто или интерлингва, а, скорее, естественный «говор», развивающийся за пределами «чосеровской и диккенской культуры» в процессе коммуникации неносителей английского языка. Глобиш является продуктом бизнес-коммуникации: он строится на базе торговли, рекламы и мирового рынка. Например, бизнесмены из Сингапура с местным населением общаются на своих местных языках, а на международном уровне они используют глобиш. Таким образом, отмечает Роберт МкКрам в своем исследовании, многие носители боятся, что их родной английский будет значительно модифицирован или даже поглощен мандаринским китайским, испанским или даже арабским языками [21, с. 65].

Разумеется, существуют другие упрощенные версии английского языка, например, Basic English (базовый английский), созданный Чарльзом Огденом, британским лингвистом и философом в 1925 году; Plain English (простой английский язык) и пр. Однако все эти версии подвергаются значительным изменениям (упрощениям), превращающие естественный, этнический английский язык в искусственный. Справедливо отмечает З.Г. Прошина, что сегодня нет единого языкового стандарта, свойственного всем вариантам английского языка. Действительно, хоть и глобиш, по мнению Нерьера, не искусственный, а естественный язык, искусственные ограничения делают его неестественным, созданным для бизнеса и неспособным передать всю гамму чувств и нюансов культуры. Однако вопрос о том, нужны ли нюансы культуры международному языку, остается открытым.

Особый интерес представляет собой туристический английский в разных странах, как европейских, так и неевропейских. Такое явление пока не было описано, упорядочено и стандартизовано. В каждой стране на английском говорят, следуя нормам своего родного (местного) языка. То есть происходит интерференция, воздействие родных языков на английский, который используется в коммуникации не носителем, а представителем другого языкового коллектива. Известно, что английский язык является языком туризма. В XXI веке в разных странах мира почти не осталось отеля или ресторана, где бы ни говорили по-английски. Однако такие варианты английского языка далеки от стандартного английского, кроме того, их количество не поддается исчислению. В каждой стране в процессе коммуникации между местным населением и приезжими иностранцами образуется своеобразный вариант *глобиша* на базе английского языка с элементами языков говорящих. Эти варианты до такой степени могут отличаться от стандартного английского, что некоторые англичане не понимают его, когда приезжают отдыхать, например, в одну из стран Средиземноморья. На Мальтийском архипелаге развилась особая форма английского языка под влиянием местного мальтийского [22, с. 828]. В мальтийской версии английского языка автором данного исследования было отмечено сокращение количества модальных глаголов английского языка. Например, если в стандартном английском языке модальные глаголы *must* и *have to* имеют различные оттенки модальности в настоящем времени: *must* «должен, потому что понимаю или хочу», а *have to* «вынужден в силу обстоятельств», то в мальтийской версии *must* практически не используется, во всех случаях применяют глагол *have to*.

Можно отдельно выделить русскую версию английского языка (своеобразный «*рунглиш*»), то есть влияние русского языка на английский. По наблюдениям автора статьи, в письменной и устной английской речи студентов-носителей русского языка не употребляются перфектные времена, часто опускаются артикли, так как они отсутствуют в родном языке говорящих. Чаще всего можно услышать Past Simple в тех ситуациях, где англичане бы употребили Present Perfect: например, *I just arrived* вместо *I've just arrived*, что тем не менее не является ошибкой, в американском варианте английского языка также предпочтительна форма Past Simple. Носители русского языка в английской речи часто забывают использовать какие-либо артикли, а если используют, то не всегда корректно. Например, в эссе русскоязычных студентов часто опускается неопределенный артикль перед названием профессий: *I'd like to be economist* вместо *I'd like to be an economist*. Если в университете преподаватель всегда поправит и объяснит ошибку, то в обыденной жизни «пользователи» английского языка говорят, не осознавая, что делают ошибки, а их собеседники-неносители в любом случае их понимают, делая при этом другие ошибки. Многие ошибки, которые не затрудняют понимания, связаны с сочетаемостью: например, неносителями часто используется некорректное сочетание *do mistakes* вместо правильного *make mistakes*, что не влияет на понимание собеседника-неносителя. Приведенные примеры показывают, что английский язык как международный меняется ежеминутно разными говорящими, и речь идет не об английском, а о различных *ситуативно модифицированных* его вариантах, которые невозможно полностью исследовать и описать. Таким образом, английский язык дробится на бесконечные *ситуативные «пиджины»*, которые представляют собой интересный объект исследования для современных ученых-лингвистов, социологов и культурологов.

Исходя из приведенных выше данных, можно говорить о том, что при развитии искусственных международных языков на примере эсперанто происходят следующие процессы:

– **н**аращивание словарного запаса (появление терминов, фразеологизмов);

– **п**оявление «субкультуры» языкового коллектива;
– **в**озникновение оригинальной и переводной литературы;
– **р**азвитие своеобразных «традиций» языкового коллектива.

Естественные же языки (на примере английского), становясь международными, претерпевают значительные изменения. Они теряют не только свою этническую составляющую (будучи международным средством общения, а не передатчиком культуры и языкового наследия), но и общепринятые в языке грамматические нормы, превращаясь в «искусственные пиджины», на которых разные народы говорят под влиянием своего родного языка.

Согласно вышеприведенным примерам, естественные языки, когда выходят за рамки своего языкового коллектива, утрачивают «свою уникальную культуру». Нельзя не согласиться с проф. С.Г. Тер-Минасовой, что английский язык, став международным, «выставил свою культуру напоказ всему миру», был лишен своего «щита» – «родной культуры, охраняющей национальное своеобразие народа» [23, с. 18].

В данном исследовании было установлено, что при развитии в международном английском языке происходят следующие процессы:

– **у**прощение словаря (английский для бизнеса или бытового общения);
– **у**прощение грамматики (сокращение сложных форм, в международном английском стараются избегать перфектных форм и сложных временных конструкций, а также пассивных конструкций);
– **н**аблюдаются признаки «растворения» этнической культуры в международном общении;
– **п**ревращение английского языка в *ситуативный глобиш-пиджин*: появляются упрощенные формы английского языка, на которых говорят неносители в быту: туризм, международные контакты, путешествия и пр.

Кроме того, необходимо отметить, что английский язык в данном исследовании представлен в нескольких вариантах:

– этнический язык англоязычных государств;

международный (язык современных образовательных программ, интернет-платформ, ИИ);

– искусственный проект глобиш М. Гоугейта, упрощенная версия Ж-П. Нерьера для международного бизнеса;

– ситуативный глобиш-пиджин, который дробится на «диалекты» в виде «версий» английского языка в разных странах: более или менее известный хинглиш (Hinglish, хинди + английский), френглиш (французский + английский Frenglish), рунглиш (русский + английский Runglish), etc.

В статье были противопоставлены международные языки: искусственные и естественные, рассмотрены способы их развития на примерах английского и эсперанто. Было отмечено, что эсперанто за небольшую историю своего развития превратился в полноценный естественный язык, нарастил словарь и с появлением оригинальной литературы приобрел фразеологические единицы и идиомы. Английский же язык, с другой стороны, упростился в качестве международного языка бизнес-коммуникации, утратил свою национальную составляющую и продолжает мутировать в разных странах, становясь *ситуативным пиджином*. Термин *ситуативный пиджин* предложен автором данной статьи.

В ходе своего развития искусственные языки приобретают черты естественных языков, а естественные языки в межкультурной коммуникации становятся искусственными. Вопросы «как будет эволюционировать эсперанто?» и «каким будет современный английский язык через несколько веков?» остаются открытыми и, несомненно, актуальными для современных исследователей.

Библиографический список

1. Saussure R. de. *La structure logique des mots dans les langues naturelles, considérée au point de vue de son application aux langues artificielles*. Berne: Büchler & cie, 1918.
2. Jespersen O. *An international language*. London: Allen and Unwin, 1928.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Вспомогательный международный язык. Избранные труды по общему языкознанию.* Москва: Академия наук СССР, 1963; Т. II.
4. Кузнецов С.Н. *Теоретические основы интерлингвистики*. Москва: Университет дружбы народов, 1987.
5. Дуличенко А.Д. *Международные вспомогательные языки*. Таллин: Валгус, 1990.
6. Качру Б.Б. *Модели для неносителей мирового английского языка*. Урбана: Пресса Иллинойского университета, 1992.
7. Прошина З.Г. Концепции глобализации английского языка. *Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. № 1-2: Человек и язык в меняющемся мире.* Москва: ИНИОН РАН, 2018: 32**–**33.
8. Meysmans J. Une science nouvelle. *Lingua internationale.* Bruxelles, 1911; № 8: 111–112.
9. Кузнецов С.Н. Интерлингвистика и синтезирующее языкознание. *Современная наука.* 2015; №4.
10. *Большая Российская энциклопедия*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2022477
11. Микаллеф Л.О. *Латинский язык для гуманитарных факультетов (с практикумом)*. Москва: Кнорус, 2024.
12. Koç M. *Bilim tarihinin ilk yapma dili baleybelen*. İstanbul, 2006.
13. Д-р Эсперанто. *Международный язык.* Предисловие и полный учебник. Варшава: Типолитография Х. Кельтера, 1887.
14. *Словарь Бокарева*. Available at: https://www.esperanto.mv.ru/ESP/vframe.html
15. Мясников Л.М. *Фразеология и плановые языки*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologiya-i-planovye-yazyki/viewer
16. Мясников Л.М. *Некоторые вопросы фразеологии эсперанто*. Available at: http://miresperanto.com/frazeologio/mjasnikov.htm
17. *Эсперанто словарь*. Available at: https://rueo.ru/
18. *Глобиш*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
19. McCrum R. *Globish: How the English Language Became the World's Language.* W.W. Norton, 2010. Available at: https://www.thoughtco.com/globish-english-language-1690818
20. LŐRINCZ JÁNOS ANDRÁS – DR. BRADEAN-EBINGER NELU GROTIUS E-KÖNYVTÁR. *Globish in Europe 68*. Available at: http://www.grotius.hu/doc/pub/YCBPHV/globish%20in%20europe.pdf
21. MacIntyre B. *The Last Word: Tales From the Tip of the Mother Tongue.* Bloomsbury, 2011.
22. Микаллеф Л.О. Функционирование международных языков в туризме. *Самоуправление* Москва, 2023; № 2: 827–830.
23. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.

References

1. Saussure R. de. *La structure logique des mots dans les langues naturelles, considérée au point de vue de son application aux langues artificielles*. Berne: Büchler & cie, 1918.
2. Jespersen O. *An international language*. London: Allen and Unwin, 1928.
3. Bodu`en de Kurten`e I.A. *Vspomogatel'nyj mezhdunarodnyj yazyk. Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1963; T. II.
4. Kuznecov S.N. *Teoreticheskie osnovy interlingvistiki*. Moskva: Universitet druzhby narodov, 1987.
5. Dulichenko A.D. *Mezhdunarodnye vspomogatel'nye yazyki*. Tallin: Valgus, 1990.
6. Kachru B.B. *Modeli dlya nenositelej mirovogo anglijskogo yazyka*. Urbana: Pressa Illinojskogo universiteta, 1992.
7. Proshina Z.G. Koncepcii globalizacii anglijskogo yazyka. *Chelovek: Obraz i suschnost'. Gumanitarnye aspekty. № 1-2: Chelovek i yazyk v menyayuschemsya mire.* Moskva: INION RAN, 2018: 32-33.
8. Meysmans J. Une science nouvelle. *Lingua internationale.* Bruxelles, 1911; № 8: 111-112.
9. Kuznecov S.N. Interlingvistika i sinteziruyuschee yazykoznanie. *Sovremennaya nauka.* 2015; №4.
10. *Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2022477
11. Mikallef L.O. *Latinskij yazyk dlya gumanitarnyh fakul'tetov (s praktikumom)*. Moskva: Knorus, 2024.
12. Koç M. *Bilim tarihinin ilk yapma dili baleybelen*. İstanbul, 2006.
13. D-r `Esperanto. *Mezhdunarodnyj yazyk*. Predislovie i polnyj uchebnik. Varshava: Tipolitografiya H. Kel'tera, 1887.
14. *Slovar' Bokareva*. Available at: https://www.esperanto.mv.ru/ESP/vframe.html
15. Myasnikov L.M. *Frazeologiya i planovye yazyki*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologiya-i-planovye-yazyki/viewer
16. Myasnikov L.M. *Nekotorye voprosy frazeologii `esperanto*. Available at: http://miresperanto.com/frazeologio/mjasnikov.htm
17. *`Esperanto slovar'*. Available at: https://rueo.ru/
18. *Globish*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
19. McCrum R. *Globish: How the English Language Became the World's Language.* W.W. Norton, 2010. Available at: https://www.thoughtco.com/globish-english-language-1690818
20. LŐRINCZ JÁNOS ANDRÁS – DR. BRADEAN-EBINGER NELU GROTIUS E-KÖNYVTÁR. *Globish in Europe 68*. Available at: http://www.grotius.hu/doc/pub/YCBPHV/globish%20in%20europe.pdf
21. MacIntyre B. *The Last Word: Tales From the Tip of the Mother Tongue*. Bloomsbury, 2011.
22. Mikallef L.O. Funkcionirovanie mezhdunarodnyh yazykov v turizme. *Samoupravlenie* Moskva, 2023; № 2: 827-830.
23. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-532-534

Muryasov R.Z., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: frgf.dekanat@mail.ru*
Samigullina A.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: lingua_anna@mail.ru*

CREATIVE METAPHOR IN NON-FICTIONAL DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY NICHOLAS CARR'S WORK "THE SHALLOWS. WHAT THE INTERNET IS DOING TO OUR BRAINS"). The present article deals with a problem of creative metaphor application within the framework of non-fictional discourse exemplified by Nicholas Carr's work "The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains", a Pulitzer Prize finalist in General Nonfiction in the year of 2011. The objective of the article is to consider the peculiarities of the Nicholas Carr creative metaphor plunged into the so-called non-fictional literature environment. In general, creative metaphor is of occasional character compared to language metaphor, whose nature is more of usual orientation. The key concepts of the book, i.e. INTERNET and BRAIN, are analyzed from the standpoint of metaphorical reasoning. The metaphors extracted are discussed in accordance with their three aspects: figurative, nominative as well as cognitive. Besides, the analysis is conducted with the notion of creative synergetic metaphor in mind, whose nature is contradictory.

Key words: **creative metaphor, discursive metaphor, creative synergetic metaphor, non-fictional discourse**

Р.З. Мурясов*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, E-mail: frgf.dekanat@mail.ru*
А.С. Самигуллина*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, E-mail: lingua_anna@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МЕТАФОРА В НЕХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НИКОЛАСА КАРРА THE SHALLOWS. WHAT THE INTERNET IS DOING TO OUR BRAINS)

В настоящей статье рассматривается специфика художественной метафоры в нехудожественном дискурсе Николаса Карра «Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами». В 2011 году данное произведение получило Пулитцеровскую премию в области нехудожественной литературы. Целью статьи является изучение специфики англоязычной художественной метафоры в структуре нехудожественного дискурса, который в силу своей жанровой специфики создает нетипичные условия для реализации авторских метафоризаций. Художественная метафора в отличие от языковой метафоры всегда контекстуальна и окказиональна. Ключевыми концептами «Пустышки» стали концепты INTERNET и BRAIN, которые анализируются в работе с позиции метафорического моделирования. Авторские метафоры, извлеченные из произведения методом сплошной выборки, рассматриваются в трех основных аспектах: образный, номинативный и когнитивный. Также вводится понятие авторской (художественной) синергетической метафоры, которое позволяет пристальнее рассмотреть метафоризации базовых концептов произведения.

Ключевые слова: **художественная метафора**, **дискурсивная метафора**, **художественная синергетическая метафора**, **нехудожественный дискурс**

Актуальность исследования продиктована неугасающим интересом со стороны лингвистов к средствам языковой выразительности. Как известно, метафора, будучи той сущностью, которая со времен античности подпитывает этот интерес своей «загадочной натурой», не может оставить равнодушным современного исследователя языка. Наш технократический век, несмотря на свою рациональную суровость, поощряет всевозможные проявления креативности как в словотворчестве в целом, так и в создании авторских образов не только в художественных, но и в нехудожественных произведениях. Интересно, что если взглянуть на рубрику *Word of the Day*, которая пользуется большой популярностью у пользователей Cambridge Dictionary Online, то ее конституенты как нельзя лучше отражают данный настрой современного общества. Большинство новых слов, вошедших в корпус словаря в последнее время, пропитаны большой степенью креативности со стороны создателей. В качестве примера можно привести образные номинации, которые появились в словаре совсем недавно, а именно – в июне 2024 года, такие как *street scar* (a patch of asphalt used to repair a road that is not the same colour [1]), *brokefishing* (the practice of pretending to have less money than you really do, in order to trick another person into buying things for you [1]), *cheapflation* – the situation when the price of a product stays the same or increases but its main ingredient is present in a smaller amount or lower quality [1] – как маркетинговый ход, который идет даже дальше в плане стратегии обмана покупателей по сравнению с такими более ранними номинациями, как *shrinkflation*, *ripflation*, *greedflation*. Таким образом, даже неологизмы становятся более метафоричными в силу исключительно ярких образов, стоящих за ними. Что уж говорить о нехудожественном дискурсе, который в последнее время приобретает всё больше художественных черт в силу наличия в нем авторских (индивидуальных, индивидуально-авторских, художественных) метафор. Данная тенденция особенно очевидна в англоязычном нехудожественном дискурсе, который, как известно, является более гибким и менее догматичным с точки зрения базовых принципов структурной организации и языкового воплощения исследовательского замысла. Можно с полной уверенностью утверждать, что нехудожественный дискурс есть явление синергетического свойства, которое и позволяет ему жить самостоятельной и полноценной жизнью и, фигурально выражаясь, «дышать полной грудью».

Цель настоящей статьи видится нами в изучении специфики англоязычной художественной метафоры в структуре нехудожественного дискурса, автором которого является известный американский писатель и журналист Николас Карр. Примечательно то, что его самое нашумевшее произведение «Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами» (*The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains*) в 2011 году получило Пулитцеровскую премию в категории нехудожественной литературы. Многие критики не могут однозначно отнести это произведение к тому или иному жанру речи. В большинстве своем они сходятся во мнении лишь в том, что это нехудожественный детектив, в котором превалирует исключительно научный подход с элементами эмпирических обобщений.

Основные задачи статьи сводятся к следующему: 1) с теоретических позиций описать специфику такой сущности, как художественная метафора; 2) определить степень метафорической вовлеченности автора нехудожественного дискурса в процесс создания произведения; 3) проанализировать способы авторской метафоризации таких ключевых концептов изучаемого произведения, как INTERNET и BRAIN; 4) описать модели синергетических метафор Николаса Карра; 5) обобщить результаты, полученные эмпирическим путем.

Объектом исследования в настоящей статье является синергетическая метафора Николаса Карра, а предметом – специфика взаимодействия художественного взгляда на вещи с нехудожественной «канвой» англоязычного нехудожественного дискурса.

Новизна исследования состоит в первую очередь во введении в научный обиход такого понятия, как авторская (художественная) синергетическая метафора, которое стало логическим продолжением более раннего понятия, известного под названием «дискурсивная метафора». Во-вторых, впервые подвергаются анализу авторские метафорические выражения Николаса Карра в его всемирно известной «Пустышке». Теоретическая значимость исследования состоит в возможности применения его основных положений в практике анализа художественных метафор в нехудожественном дискурсе. Практическая ценность работы раскрывается через тот потенциал исследования, который заключает в себе методологические обобщения в плане анализа авторских метафорических выражений в таком уникальном дискурсе, как дискурс Николаса Карра.

Существует достаточно большое количество исследований, в которых обсуждаются принципы разграничения таких понятий, как «языковая метафора» и «художественная (авторская) метафора». Отметим, что в 1977 году В.Н. Телия [2] указывала на следующие различия между обсуждаемыми терминами. По её мнению, языковая метафора представляет собой явление более системное, «обросшее» множеством бытовых ассоциаций, существующих в коллективном сознании представителей определенной лингвокультуры. Художественная метафора в её трактовке есть сущность, зависимая от контекста. Художественная метафора являет собой воплощение внутреннего мира автора, её создателя. Без сомнения, художественная метафора инновативна в силу «свежести» и нетривиальности образа, возникающего в момент взаимодействия сознаний творца произведения и реципиента. Г.Н. Скляревская [3] также отмечает высокую степень воспроизводимости языковой метафоры, которую можно считать эталоном движения мысли в направлении создания узуальных образов, характерных для той или иной культуры. Основной функцией языковой метафоры является функция коммуникативная. Художественная метафора в её теории субъективна, поскольку содержательное наполнение такой метафоры полностью зависит от воли автора и интерпретативных способностей адресата сообщения. Такая метафора, скорее, не информирует о чем-то, а украшает сообщение, выполняя эстетическую функцию. Ф.Я. Шаваева [4] указывает на то, что и языковая, и художественная метафоры имеют общее свойство переноса значения по принципу аналогии, или сходства. С точки зрения их функционирования и восприятия эти две сущности обнаруживают «глубокие различия принципиального характера». Заметим также, что в западной лингвистической традиции говорят о «стёртой» метафоре (trite

metaphor) и метафоре динамической, или инновативной (dynamic / innovative metaphor) (подробнее об этом см. в [5]). Здесь «стёртая» метафора узуальна, а динамическая/инновативная окказиональна, последняя вызывает удивление, интригует, завораживает своей оригинальностью.

Ещё одной характерной чертой художественной метафоры является её способность к дискурсивности. Другими словами, зачастую художественная метафора, обнаруживаемая в дискурсивных практиках, реализуется не в рамках одного метафорического выражения, а в пространстве целого текста/дискурса. Это свойство художественной метафоры позволяет автору создавать объемные многослойные образы, которые апеллируют к воображению реципиента и помогают точнее и поэтичнее раскрыть особенности авторского замысла. На наш взгляд, наиболее удачно дискурсивность метафорических моделей описана в концепции А.Н. Баранова [6]. В своей теории ученый постулирует наличие различных типов сочетаемости метафорических моделей, каждый из которых обеспечивает связность текста. Смешение семантических признаков метафорических моделей (М-моделей) в метафорическом выражении происходит по определенной схеме в соответствии с четырьмя видами связи, такими как амальгама, матрешка, картинка и альтернатива. Самый сильный тип связи обнаруживается в амальгаме, тип матрешка и тип картинка репрезентируют среднюю по силе связь, тип альтернатива представляет собой самый слабый тип связи. А.Н. Баранов приходит к выводу о том, что «сочетаемость метафорических моделей в речи – это способ самонастраивания когнитивной системы и попытка борьбы с ритуализацией её собственного мышления» [6]. Необходимо также отметить, что сама идея дискурсивности метафоры стала ещё более активно пропагандироваться с появлением фундаментальных исследований, посвященных, прежде всего, рассмотрению проблем интертекстуальности и интердискурсивности. Заметим, что термин «дискурсивная метафора» традиционно ассоциируется с особыми техниками смыслового взаимодействия внутри текста/дискурса, принадлежащего к конкретному речевому жанру. Другими словами, в этом случае сам по себе текст гомогенен с точки зрения всех компонентов, которые типичны для этого жанра, и их наличие не вызывает удивления у адресатов. Например, все привыкли к тому, что художественная метафора – элемент художественного дискурса. Кроме того, дискурсивная метафора чаще всего поддерживает один и тот же ключевой образ в рамках дискурса. Объясним, почему применительно к «Пустышке» Николаса Карра необходимо переосмыслить понятие дискурсивной метафоры и расширить его до синергетической метафоры или, точнее, до авторской синергетической метафоры, которая и является объектом нашего исследования. Синергетическая метафора дискурсивна, но она сложнее в плане интерпретации в силу следующих причин. Во-первых, синергетическая метафора возникает в негомогенном тексте/дискурсе; здесь метафорические модели не просто взаимодействуют друг с другом для создания некоего уникального образа, они также должны вписаться в нетипичные условия, которые создаются для них речевым жанром произведения. Так, традиционно считается, что метафоре нет места в научном дискурсе. Данная тенденция особенно характерна для русскоязычного научного дискурса, хотя англоязычный научный дискурс лояльнее относится к подобного рода «художественным излишествам». Во-вторых, синергетическая метафора сама по себе является более неожиданной, поскольку она нарушает гармонию всего текста за счет множества образных переосмыслений одной и той же сущности и тем самым вызывает особый резонанс в сознании адресата, отвлекает его от сути проблемы, создает хаос, который в синергетике оценивается как благо, выводящее систему на новый уровень бытования и в конечном итоге обеспечивающее необходимый порядок внутри неё. Таким образом, художественная метафора в нехудожественном дискурсе создает эффект неожиданности дважды.

Рассмотрим самые яркие художественные метафоры, созданные воображением Николаса Карра, с позиций их трех основных аспектов (*образный*, *номинативный, когнитивный*), которые обеспечивают им место в культурно специфичном, языковом и когнитивном пространствах. Так, образный аспект напрямую прокладывает путь к культурно специфичному пространству, в котором культивируются «свои» образы, характерные для конкретно взятой культуры. Номинативный аспект восходит к языковому пространству, в котором метафора воспринимается как источник вторичной номинации и нового знания. Когнитивный аспект метафоры соположен с когнитивным пространством, поскольку метафора (и это уже общепризнанный факт!) есть, прежде всего, мыслительный механизм, поскольку в ней отражаются способы и результаты познания мира.

Рассмотрим авторскую метафоризацию основных концептов произведения, а именно – концептов INTERNET и BRAIN.

Для Николаса Карра Интернет является чем-то одушевленным (ИНТЕРНЕТ ЕСТЬ ЖИВОЕ СУЩЕСТВО), а потому именно художественная модель ПЕРСОНИФИКАЦИИ Интернета превалирует во всем произведении.

(1) *Not even McLuhan could have foreseen* ***the feast*** *that* ***the Internet has laid before us****:* ***one course after another****, each* ***juicier*** *than the last, with hardly a moment* ***to catch our breath between bites****. As networked computers have shrunk to the size of iPhones and BlackBerrys,* ***the feast has become a movable one****,* ***available anytime****,* ***anywhere****.* ***It's in our home****,* ***our office****,* ***our car****,* ***our classroom****,* ***our purse****,* ***our pocket*** [7, с. 15]. Здесь Интернет приготовил для всех нас пир, он без остановки заманивает нас потрясающими блюдами и не дает перевести дух. Сейчас этот пир стал мобильным, он доступен в любое время и в любом месте: дома, в офисе, в машине, в аудитории, в бумажнике и в кармане, поскольку компьютерные технологии стали облекаться в максимально компактные формы. С точки зрения **образного аспекта** в приведенном примере Николас Карр создает образ пиршества (feast), которое традиционно ассоциируется с такими стереотипными представлениями, как 1) an elaborate and usually abundant meal often accompanied by a ceremony or entertainment: banquet: 2) something that gives unusual or abundant enjoyment (a visual feast): abundance, profusion [8]. Образ Интернета в контексте пира максимально необычен, но понятен и объясним. Интернет есть огромное количество возможностей, информации, ссылок, гиперссылок; он умеет развлекать, он заманивает, затягивает, полностью поглощает наше внимание и не позволяет переключить его на другие мирские дела. Возникновение данного образа Интернета именно в американской культуре объяснимо: Интернет помогает воплотить известную американскую мечту о богатстве, процветании, успешности во всех сферах жизни. **Номинативный аспект** приведенной выше метафоры раскрывается через переносные значения дискурсивной (развернутой) метафоры. FEAST (пир) всегда предполагает наличие COURSES (первое, второе третье блюдо; COURSE – a part of a meal served at one time [8]), каждое из этих блюд JUICIER (сочнее, а значит – аппетитнее; JUICY – rewarding or profitable especially financially**:** fat [8]), Интернет не позволяет перевести дух между блюдами: CATCH OUR BREATH BETWEEN BITES, этот пир становится мобильным и доступным для всех: MOVABLE, AVAILABLE ANYTIME AND ANYWHERE. **Когнитивный аспект** реализуется через модель ПЕРСОНИФИКАЦИИ Интернета. Интернет наделяется чертами живого существа, способного устроить пир, заманить в сети, полностью переключить внимание на себя.

Тема щедрости и изобилия, даже, точнее сказать, тема **райского изобилия** проходит красной нитью в произведении Николаса Карра, когда он описывает всепоглощающую сущность Интернета. Здесь опять же ему на помощь приходят метафорические выражения.

(2) Enthusiasts, with good reason, praise the torrent of new content that the technology uncorks, seeing it as signaling a "democratization" of culture. Skeptics, with equally good reason, condemn the crassness of the content, viewing it as signaling a "dumbing down" of culture. **One side's abundant Eden is the other's vast wasteland** [7, с. 14].

(3) The computer screen **bulldozes our doubts** with its **bounties** and **conveniences**. It is so much **our servant** that it would seem churlish to notice that it is also **our master** [7, с. 15].

(4) Sometime in 2007, a **serpent of doubt slithered** into my **infoparadise**. I began to notice that the Net was exerting a much stronger and broader influence over me than my old standalone PC ever had [7, с. 25].

В примерах (2), (3), (4) превалирует когнитивная модель ИНТЕРНЕТ ЕСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫЙ РАЙ (он щедр своими дарами и удобствами: ABUNDANT EDEN, BOUNTIES AND CONVENIENCES, INFOPARADISE). Указанные составляющие формируют **когнитивный аспект** авторской метафоры Интернета. Заметим, что в примере (3) писатель, имея в виду Интернет, использует метонимическую модель, в которой экран компьютера замещает в сознании реципиента такую технологию, как Интернет. В примере (3) также происходит наложение одной метафоры на другую. Здесь Интернет предстает перед нами не только как райское место со своими щедротами, но и как механизм, машина, которая очень агрессивно избавляет нас от всевозможных сомнений относительно своей «темной» стороны (BULLDOZE – to force insensitively or ruthlessly [8]). Когнитивная модель рассматриваемой метафоры конкретизируется **образным аспектом**: рай – самое лучшее место на земле, там нет проблем, там изобилие всего, несметные богатства и всепоглощающее счастье. **Номинативный аспект** метафоры раскрывается через переносные значения таких номинаций, как BOUNTY (liberality in giving**:** generosity [8]), PARADISE (a place or state of bliss, felicity, or delight [8]), EDEN (a place of pristine or abundant natural beauty [8]). Пример (4) также может быть интересен развернутой авторской метафорой, сравнивающей сомнение со змеёй, которая тихо заползает в наше сознание и не дает покоя.

Тема удобства Интернета (удобства, которое воспринимается как нечто одурманивающее и лишающее человека здравого смысла) звучит ещё более убедительно в рассматриваемом произведении, когда речь заходит о такой художественной метафоре, как (5) As people's minds become attuned to **the crazy quilt of Web content**, media companies have to adapt to the audience's new expectations [7, с. 90]. **Когнитивный аспект** выделенной метафоры проявляет себя через когнитивную модель ИНТЕРНЕТ ЕСТЬ УЮТНОЕ СТЕГАНОЕ ОДЕЯЛО (QUILT – a bed coverlet of two layers of cloth filled with padding (such as down or batting) held in place by ties or stitched designs [8]). **Образный аспект** усиливается образом безумного одеяла, которое, с одной стороны, создает комфорт, а с другой, превращает жизнь в агонию, связанную с получением информации. **Номинативный аспект** метафоры проступает через переносные значения таких номинаций, как CRAZY (impractical, erratic, unusual [8]) и QUILT (something that is quilted or resembles a quilt [8]).

Модель авторской (художественной) синергетической метафоры Интернета объединяет самые яркие метафорические признаки, выделенные автором произведения: ИНТЕРНЕТ есть нечто ЖИВОЕ, ИНТЕРНЕТ есть РАЙСКОЕ МЕСТО, ИНТЕРНЕТ есть уютное ОДЕЯЛО. Соответственно, заключает автор «Пустышки» Интернет воплощает американскую мечту и не может не трансформировать наше мозг. При этом, выделенные метафорические переосмысления концепта ИНТЕРНЕТ оказывают очень интенсивное воздействие на сознание реципиента

за счет того, что все эти метафорические выражения встроены в структуру нехудожественного дискурса, дискурса без особой поэтики и эстетики.

Метафорические трансформации концепта BRAIN в нехудожественном дискурсе Николаса Карра интересны тем, что писатель накладывает свой образ мозга на уже появившиеся ранее метафоризации. Он не отрицает ни те, ни другие представления, но мягко настаивает на своем метафорическом переосмыслении.

(6) The conception of the adult brain as **an unchanging physical apparatus** grew out of, and was buttressed by, an Industrial Age metaphor that represented the brain as **a mechanical contraption** [7, с. 30].

(7) The machine metaphor was extended, and further reinforced, by the arrival of the digital computer – a "**thinking machine**" – in the middle of the twentieth century. That's when scientists and philosophers began referring to our **brain circuits**, and even our behavior, as being "**hardwired**," just like the microscopic circuits etched into the silicon substrate of a computer chip [7, с. 31–32].

(8) Reading and writing require schooling and practice, **the deliberate shaping of the brain** [7, с. 54].

(9) But the world of the screen …is a very different place from the world of the page. … **The pathways in our brains** are once again **being rerouted** [7, с. 76].

С точки зрения **когнитивного аспекта** приведенные метафоры можно развести по трем основным когнитивным моделям, две из которых – традиционные и последняя – авторские: 1) МОЗГ есть МАШИНА, МЕХАНИЗМ, УСТРОЙСТВО (примеры 6, 7); 2) МОЗГ есть ПЛАСТИЧНОЕ ВЕЩЕСТВО (пример 8); 3) МОЗГ есть МАРШРУТ со своими тропинками, дорожками, путями (пример 9). **Образный аспект** рассматриваемых метафорических номинаций усиливается такими характеристиками, как an unchanging (physical apparatus), a mechanical (contraption), (brain) circuits, deliberate (shaping of the brain), (pathways) rerouted. **Номинативный аспект** метафорических преобразований ассоциируется с вторичными значениями номинаций MACHINE (someone or something that resembles a machine (as in being methodical, tireless, or consistently productive) [8]), PLASTIC (capable of being molded or modeled [8]), ROUTE (a line of travel**:** course [8]).

Модель авторской (художественной) синергетической метафоры мозга включает следующие противоречивые метафорические признаки: на такие стереотипные представления о мозге, как механизме (устройстве), полностью запрограммированном и настроенном на определенный алгоритм действия, накладываются идеи о том, что мозг есть пластичное вещество, которое можно изменять, формировать, облекать в ту или иную форму. Эти две метафорические трансформации подобны антиномиям, они исключают друг друга, но при этом Николас Карр не отрицает ни ту, ни другую. Таким же образом современное общество достаточно комфортно существует вместе с компьютерами, смартфонами, планшетами, Интернетом и т. п., а также с печатным словом в виде газет, журналов и книг. В зависимости от того, какой путь выберет человек, он получит в конечном итоге либо мозг-машину, либо мозг-пластилин, в котором можно формировать новые нейронные связи и сплетения в виде дорожек и тропинок, эффективно адаптируя его тем самым к новым вызовам современного общества. Метафоризации концепта BRAIN в нехудожественном дискурсе Николаса Карра намного более противоречивы по сравнению с метафоризациями концепта INTERNET, поскольку именно концепт BRAIN под воздействием концепта INTERNET переживает состояние хаоса, находясь в поиске пути нового преобразования и эволюции. Трагизм всей ситуации заключается ещё и в том, что Интернет постепенно превращает наш мозг в пустышку (ещё одна яркая метафора, вынесенная в название произведения), разрушает сформированные нейронные связи и обрекает нас на жалкое существование в обществе прогрессивных технологий и устройств.

Исходя из представленных выше теоретических обобщений и результатов практического анализа, сделаем некоторые выводы.

1. Художественная метафора есть привычный компонент в художественном дискурсе. Корректно оценить её потенциал возможно только в контексте вербального сообщения или художественного произведения. Она окказиональна, а потому создаёт более фактурные образы в сознании реципиентов.

2. Художественная метафора в нехудожественном дискурсе ещё более удивительна, поскольку вызывает у адресата (будь то читатель или слушающий) более сильный интеллектуально-эмоциональный отклик за счёт «неожиданного поворота» сюжета.

3. Художественная метафора в дискурсе чаще всего проявляет себя в виде развернутой структуры, реализуясь не в рамках одного метафорического выражения, а в границах всего текстуального пространства. Такой тип метафоры традиционно называют дискурсивной метафорой.

4. Авторская (художественная) синергетическая метафора резонаннее, чем чисто дискурсивная метафора, поскольку она вписана в непривычный для себя контекст и имеет более противоречивую природу.

5. Нехудожественное произведение Николаса Карра «Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами» написано человеком, который стремится сохранить гибкость ума, его эластичность. Именно по этой причине писатель регулярно прибегает к художественным метафорам, процесс создания которых для него приравнивается к полноценной тренировке мозга. В его случае синергетические метафоры-цепочки ассоциируются с последовательностями нейронных связей в головном мозге, которые либо разрушаются под воздействием определенных условий, либо получают новую маршрутизацию. Таким образом, степень авторской метафоризации нехудожественного дискурса Николаса Карра достаточно высока.

6. Знаменитая «Пустышка» – произведение-расследование, где всё вращается вокруг ключевых концептов INTERNET и BRAIN. Удивительно то, что основной когнитивной метафорой Интернета является наделение его свойствами живого существа (модель персонификации), в то время как основными метафорами мозга становятся метафоры механизма и пластичной субстанции. При этом Николас Карр не считает нейропластичность всецело положительным свойством человеческого мозга, поскольку пластичность (в отличие от эластичности) не подразумевает откат назад – к более раннему состоянию системы. Необходимо также отметить, что писатель вовлекает читателей в игру-перевертыш, в которой естественный интеллект становится искусственным интеллектом, обнажая тем самым проблемные стороны, на первый взгляд, удобного, привлекательного, щедрого и даже райского места под названием «Интернет».

Библиографический список

1. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/?ysclid=lyk23e7hkh341768899
2. Телия В.Н. Вторичная номинация и её виды. *Языковая номинация. Виды наименований*, Москва: Наука, 1977: 129–221.
3. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука, 1993.
4. Шаваева Ф.Я. Языковая и художественная метафоры. Специфика функционирования метафоры в художественном тексте. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016.
5. Самигуллина А.С., Мурясов Р.З. *Этюды о метафоре*. Москва: Триумф, 2023.
6. Баранов А.Н. Когнитивная теория метафоры почти двадцать лет спустя. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
7. Carr N. *The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2010.
8. *Merriam Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/

References

1. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/?ysclid=lyk23e7hkh341768899
2. Teliya V.N. Vtorichnaya nominaciya i ee vidy. *Yazykovaya nominaciya. Vidy naimenovanij*, Moskva: Nauka, 1977: 129-221.
3. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
4. Shavaeva F.Ya. Yazykovaya i hudozhestvennaya metafory. Specifika funkcionirovaniya metafory v hudozhestvennom tekste. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016.
5. Samigullina A.S., Muryasov R.Z. *`Etyudy o metafore*. Moskva: Triumf, 2023.
6. Baranov A.N. Kognitivnaya teoriya metafory pochti dvadcat' let spustya. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
7. Carr N. *The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2010.
8. *Merriam Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/

Статья поступила в редакцию 14.07.24

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-534-537

Osokina S.A., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: osokina@filo.asu.ru*
Babak D.A., *teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: babak@mail.asu.ru*
Osokin P.D., *IT-technology department specialist, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: osokin@mail.asu.ru*

ELECTRONIC DATABASE OF MEDICAL DOCUMENTS IN RUSSIAN, ENGLISH, KAZAKH AND ALTAI LANGUAGES. The article describes the principles of operation of the electronic multi-lingual database of medical documents developed by Altai State University's scientists and provides grounds for standardization of document translation in general. The developed document database is a web application containing Russian template medical documents and their translations into

English, Kazakh and Altai languages. However, the base envisages further development by adding new document types and languages. The article explains reasons for creating a pilot base project containing document texts in the mentioned 4 languages, deals with the principles of translation of document texts into genetically unrelated and structurally different languages, discusses issues of standardization of the documentation translation process. The main techniques of document translation include the use of functional substitution in rendering the stylistic components of the document text and the use of rules of translation for "realia" (names of unique objects) for covering legal requisites of a document in a different language.

Key words: **business documentation, study of documentation, document text, translation, functional substitution, translation transformation, medical documents, database**

This work was supported in the framework of "Priority-2030" Program by Altai State University

С.А. Осокина, *д-р филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: osokina@filo.asu.ru*
Д.А. Бабак, *асс., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: babak@mail.asu.ru*
П.Д. Осокин*, спец. управления информатизации, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, E-mail: osokin@mail.asu.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОЙ БАЗЫ МЕДИЦИНСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, КАЗАХСКОМ И АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье дается описание принципов работы электронной мультиязычной базы медицинских документов, разработанной учеными Алтайского государственного университета, и приводятся основания для стандартизации перевода деловых документов в целом. Разработанная база документов представляет собой веб-приложение, содержащее российские шаблонные медицинские документы и их переводы на английский, казахский и алтайский языки. Однако разработанная база документных текстов предполагает дальнейшее развитие путем добавления новых типов документов и языков. В статье рассматриваются основания создания пилотного проекта базы, содержащей документные тексты на 4-х указанных языках, принципы перевода документации на неродственные и структурно различающиеся языки, вопросы стандартизации процесса перевода документации. В качестве основных приемов перевода документных текстов выступают функциональные замены при переводе стилистических компонентов текста документа и использование правил перевода реалий для оформления реквизитов документа, придающих ему юридическую силу.

Ключевые слова: **деловая документация, документная лингвистика, документный текст, перевод, функциональная замена, переводческие трансформации, медицинские документы, база данных**

Исследование выполнено в рамках программы развития Алтайского государственного университета по проекту «Приоритет–2030»

Настоящая работа выполнена в русле прикладной лингвистики и направлена на решение конкретной практической задачи, которая состоит в формировании мультиязычной базы документов на нескольких языках для дальнейшего использования на предприятиях, нуждающихся в переводе документов на разные языки в силу взаимодействия с клиентами и партнерами из зарубежных стран.

Цель исследования – разработать цифровой продукт, представляющий собой электронную базу типовых документов на разных языках, и определить основные принципы перевода документации на иностранные языки для стандартизации процесса перевода в данной сфере.

Новизна исследования состоит в создании пилотного продукта, представляющего собой комплект основных медицинских документов, утвержденных на территории субъектов Российской Федерации, используемых в санаторно-курортной сфере, и переводы данных документов на английский, казахский и алтайский языки. К настоящему моменту получено свидетельство о государственной регистрации описываемой базы данных, получившей название «Информационная система официально-деловых текстов «ДелДок»» [1]. Разработанный цифровой продукт предполагает включение в него документов в виде текстовых файлов, поэтому данная база может в дальнейшем существенно модифицироваться – дополняться документами разного содержания на разных языках по желанию заказчика.

Задача настоящей работы – представить разработанный продукт, а именно:

1) охарактеризовать структуру и содержание разработанной базы документов на данном этапе;

2) представить основания создания базы медицинских документов на русском, английском, казахском и алтайском языках;

3) определить принципы перевода медицинской документации на разные языки;

4) охарактеризовать юридический аспект использования переводных документов;

5) определить параметры стандартизации перевода документации на языки разных генетических групп и структурных типов.

Теоретическая значимость работы лежит в двух плоскостях: первая связана с моделированием базы документных текстов, вторая – с осмыслением принципов перевода актуальной российской медицинской документации на иностранные языки с точки зрения сохранения юридической силы документа при переводе.

Методологической основой исследования являются:

а) труды по лингвистическому моделированию и компьютерной лингвистике, восходящие корнями к структурной лингвистике (обзор трудов по лингвистическому моделированию с философско-эпистемологических позиций представлен в работе Е.Г. Кудрявцевой [2]);

б) работы в сфере информационных технологий (комплексная классификация информационных технологий и описание их современного состояния содержится в работе Ю.Ф. Тельнова [3]);

в) лингвистический анализ документных текстов (задачи документной лингвистики детально представлены в статье С.П. Кушнерука [4]);

г) лингвистические аспекты теории и практики перевода, изложенные в монографии В.Н. Комиссарова [5].

Пилотный проект базы данных переводных текстов медицинской документации является совместным продуктом ученых лингвистического и математического профиля, выполненный в рамках компьютерной лингвистики и теории и практики перевода.

База представляет собой веб-приложение, которое позволяет работать с текстовыми документами на разных языках. Вход в приложение осуществляется при регистрации учетной записи посредством двойной аутентификации: вводится адрес электронной почты, на которую приходит код для завершения регистрации в системе. При входе в приложение под аккаунтом администратора отражаются классификации документов, представляющие собой папки с файлами. Предусмотрена возможность добавлять новые папки, что говорит о возможности развития базы. При загрузке файлов в папку предоставляется выбор одного из 4-х языков: русского, английского, казахского, алтайского. Соответственно, при дальнейшем использовании системы открываются списки документов на выбранном языке. Каждый документ присутствует в системе в виде текстового файла. Есть возможность удалять ненужные документы и добавлять новые. Функция «Document translation» дает возможность открыть параллельно файл на русском языке и одном из других выбранных языков, также при нажатии на кнопку «Add a language» имеется возможность добавить еще язык и сопоставить один и тот же документ на 3 и более языках. Данная функция позволяет сопоставлять структуру документов на разных языках и проверять качество перевода. Документы на разных языках представляют собой файлы в расширении docs, которые можно скачивать в свой компьютер и распечатывать.

Разработанная электронная база медицинских документов на 4 языках представляет собой программу для ЭВМ, созданную при помощи языков программирования HTML, Angular, TypeScript, CSS. Подробное математическое описание базы приведено в работе Ю.А. Алябышевой, Т.В. Михеевой, Е.Д. Мордясова [6].

Практическая ценность разработки цифровой базы деловой документации связана с внедрением электронного документооборота на предприятиях практически любой сферы деятельности. Преимуществами являются скорость поиска нужного документа, экономия пространства хранения документов, возможность систематизации документов. Двухфакторная аутентификация позволяет предотвратить проблемы информационной безопасности и утраты документов. Создание базы параллельных документов на нескольких языках призвано повысить эффективность работы предприятий, имеющих зарубежных клиентов и партнеров.

Практическая значимость языкового (текстового) наполнения базы состоит в подборе наиболее адекватных с точки зрения перевода вариантов соответствий клишированных конструкций, используемых в текстах медицинских документов, в четырех анализируемых языках. Для подбора переводческих соответствий использовались предпереводческий стилистический и лексико-грамматический анализы аналогичных документов на сопоставляемых языках.

В настоящий момент разработанная база содержит 11 шаблонов медицинских документов на русском языке и их переводы на английский, казахский

и алтайский языки, выполненные профессиональными переводчиками, представителями Алтайского государственного университета, Павлодарского педагогического университета имени Ә. Маргулана (Margulan University, Казахстан) и Горно-Алтайского государственного университета. Соответственно, материалом для осуществления лингвистического анализа принципов перевода медицинской документации послужили 44 текста на указанных языках.

Документ представляет собой текст на конкретном языке, характеризующийся наличием юридической и культурологической составляющих помимо собственно языковой составляющей. С юридической точки зрения документ вписывается в систему государственных нормативных актов, принятых в определенной сфере деятельности, что влияет на структуру и содержание текста документа, наличие обязательных реквизитов.

В культурологическом плане текст документа вписывается в выработанную годами традицию ведения деловой документации на определенном языке, которая отражается в выборе ограниченного спектра лексических и стилистических языковых средств. Соответственно, шаблоны документов в рамках одной сферы деятельности в разных странах отличаются и могут вызвать трудности при использовании для иноязычного партнера или клиента.

Медицинская документация занимает особое место, поскольку от качества языкового оформления данной документации зависит не только делопроизводство, но и здоровье людей. Кроме того, это один из наиболее используемых видов документации, требующей максимального понимания обеими взаимодействующими сторонами (медработниками и пациентами).

При разработке пилотного проекта базы выбор языков и типа документации был продиктован особенностями программы развития Алтайского государственного университета в рамках проекта «Приоритет-2030». Одним из ключевых направлений данной программы является содействие развитию региона в границах Большого Алтая не только с целью сохранения его историко-культурных традиций, но и развития его экономического потенциала, в частности связанного с туристической сферой и здоровьесбережением.

Анализ туристических сайтов позволил сделать вывод, что санаторно-курортные комплексы Алтая являются наиболее привлекательным для туристов из России и Казахстана, а также, в меньшем объеме, для представителей иных государств. Данное наблюдение спрогнозировало выбор языков для пилотного проекта базы документов: русский язык – язык оригинальных текстов медицинской документации, используемой в здравницах Алтая; казахский, алтайский, английский – языки перевода, где английский выступает в качестве *lingua franca* для зарубежных гостей из любых стран, а казахский и алтайский – языки определенных целевых групп (специфика перевода российских документов на иностранные языки подробнее описана в работе С.А. Осокиной [7]).

Алтайский язык заслуживает отдельного внимания, поскольку, будучи языком коренного населения, проживающего на территории Алтая (включая Республику Алтай и Алтайский край), данный язык насчитывал около 50 тысяч носителей по данным переписи населения России 2010 года, что свидетельствует о необходимости принятия дополнительных мер для поддержания данного языка, сохранения его письменной традиции, в том числе традиции ведения документации (сохранение языков – одна из важнейших задач документной лингвистки). Перевод осуществлялся на литературный алтайский язык, являющийся вторым государственным языком на территории Республики Алтай.

Перевод документации имеет свою специфику, связанную не только с генетическими и структурными особенностями языков (русский является флективным языком с синтетическим типом грамматики, английский – языком с преобладанием аналитизма, в то время как казахский и алтайский – языки агглютинативного типа, свойственного тюркским языкам), но и с особенностью документного текста.

К таким особенностям прежде всего относится передача текста на языке перевода с сохранением характерных черт, свойственных официально-деловому стилю в языке перевода. К характерным чертам официально делового стиля относится стереотипность структуры текста, констатирующий характер изложения, компактность, сжатость предложений, использование устойчивых оборотов и клише, специальной лексики, недопущение использования слов в переносном значении, слов экспрессивной или оценочной семантики.

При сопоставлении текстов аналогичных документов, функционирующих в разных странах, обнаруживается, что, во-первых, стереотипная структура документов не совпадает, поскольку зависит от нормативно-правовой базы, принятой в данной стране; во-вторых, специфика подбора лексем и клишированных оборотов продиктована сложившейся письменной культурной традицией ведения документации на данном языке. При составлении базы переводных документов в качестве основной структуры текста документа берется структура оригинального документа, даже если она не полностью совпадает с принятой структурой аналогичного документа, функционирующего в стране языка-перевода. При выборе лексем и устойчивых выражений наиболее релевантным представляется использование приема функциональной замены при переводе, описанного в работах В.Н. Комиссарова, Л.А. Черняковской, Л.К. Латышева, В.Г. Гака [8; 9]. Функциональная замена при переводе документов предполагает подбор лексем (лексическая замена) и выражений (грамматическая замена), употребляющихся в аналогичных сегментах текстов на языке перевода.

Для примера рассмотрим перевод фрагмента документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи» (рис. 1).

Паспортная часть

Я, _____
(Ф.И.О. пациента - полностью)
_____ года рождения, проживающая по адресу: _____
_____,
Телефон_____

данный раздел бланка заполняется только на лиц, не достигших возраста 15 лет, или недееспособных граждан

Я, _____
(фамилия, имя, отчество - полностью)
паспорт: _____
(серия, номер паспорта, когда и кем выдан)
_____
являюсь законным представителем (мать, отец, усыновитель, опекун, попечитель) ребенка или лица, признанного недееспособным: _____
_____
(Ф.И.О. ребенка или недееспособного гражданина - полностью, дата рождения)

Рис. 1. Фрагмента документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи»

Заголовок данного сегмента *Паспортная часть* не может быть переведен на английский выражением *Passport part* поскольку не во всех странах имеется такой документ, удостоверяющий личность, как паспорт. Адекватным переводом на английский может служить выражение *Personal data*, в котором происходит лексическая замена компонентов и грамматической формы слова (*data* – множественное число). В казахском и алтайском вариантах перевода подходит прямой перевод с лексемой *паспорт*: *Паспорттық бөлім* (казахский), *Паспорт бөлүги* (алтайский). Для русскоязычных документов такого типа характерно использование аббревиатуры *ФИО*, для английского, казахского и алтайского такое сокращение не приемлемо, используются развернутые сочетания слов: *patient's full name* (английский), *пациенттің аты-жөні – толық* (казахский), *пациентың бүткүл ады-јолы* (алтайский). При переводе устойчивого выражения *лица, не достигших возраста 15 лет* на английский происходит замена лексем и структурное преобразование оборота *a child under the age of 15*, в казахском и алтайском также меняется порядок слов: *15 жасқа толмаған тұлғаларға* (казахский), *15 јашка јетпеген балдарга* (алтайский). Терминологическое выражение *недееспособных граждан,* имеющее конкретную юридическую семантику, в английском заменяется на функциональное соответствие *a legally incapacitated person (LIP),* в казахском аналогичную функциональную замену претерпевает выражение *дата рождения – туған жылы, күні, айы* (буквально: «год, день и месяц рождения»). Для поиска соответствующих функциональных замен в рамках официально-делового стиля в языке перевода рекомендуется осуществлять предпереводческий сопоставительный анализ аутентичных документов на данных языках.

Фрагменты документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи», переведенные на английский, казахский и алтайский языки, представлены на рис. 2–4.

Personal data

I, _____
(patient's full name)
born in _____, reside at the following address: _____
_____
My phone number: _____

this form is filled in for a child under the age of 15 or a legally incapacitated person (LIP)

I, _____
(legal representative's full name)
passport: _____
(series, number, date of issue, issuing authority)
_____
am the legal representative (parent, adoptive parent, guardian, caregiver) of the child or the legally incapacitated person: _____
_____
(child's / LIP's full name, date of birth)

Рис. 2. Перевод фрагмента документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи» на английский язык

Паспорттық бөлім

Мен, _____
(пациенттің аты-жөні - толық)
_____ туған жылы, мекенжайы _____
_____,
Телефоны_____

Бланкінің осы бөлігі тек 15 жасқа толмаған тұлғаларға немесе әрекетке қабілетсіз азаматтарға толтырылады

Мен, _____
(пациенттің аты-жөні - толық)
паспорт: _____
(паспорттың сериясы, нөмірі, қашан және кіммен берілген)
_____
баланың немесе әрекетке қабілетсіз тұлға болып анықталған тұлғаның заңды өкілі болып табыламын: _____
(баланың немесе әрекетке қабілетсіз азаматтың аты-жөні - толық, туған жылы, күні, айы)

Рис. 3. Перевод фрагмента документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи» на казахский язык

Паспорт бöлӱги

Мен, _____

(пациентын бӱткӱл ады-жолы)

_____ чыккан јылы, јадып турган јери: _____

_____,

Телефон_____

Бу бöлӱкти 15 јашка јетпеген балдарга, су-кадыгы комой улуска јасак турчузы бичип јат.

Мен, _____

(бӱткӱл ады-жолы)

паспорт: _____

(серия, паспорттын номери, кем, качан берген)

_____

Баланын, су-кадыгы коомой кижинин јасак турчызы болуп јадым (энези, адазы, опекун, онон öскöзи): _____

_____

(баланын, су-кадыгы коомой кижинин бӱткӱл ады-жолы, чыккан јылы (Ф.И.О.)

Рис. 4. Перевод фрагмента документа «Анкета пациента перед началом оказания медицинской помощи» на алтайский язык

Использование функциональной замены, то есть подбора соответствующих устойчивых оборотов, функционирующих в аналогичной сфере деятельности в языке перевода, является наиболее эффективным и используемым приемом для осуществления перевода медицинской документации. Наиболее часто функциональные замены проявляются на уровне заголовков документов, например: *Информированное добровольное согласие на медицинское вмешательство* (русский). – *Informed voluntary consent to the medical treatment* (английский). – *Медициналық араласуға хабардар етілген өз еркімен келісім* (казахский). – *Медициналык коштонуга јöбин берери* (алтайский); *Отказ от медицинского вмешательства* (русский). – *Refusal of medical treatment* (английский). – *Медициналық араласудан бас тарту* (казахский) – *Медициналык коштонунаҥ мойножу* (алтайский); *Согласие на обработку персональных данных* (русский). – *Concent for processing personal data* (английский). – *Дербес деректерді өңдеуге рұқсат* (казахский). – *Јöп персональный берилтелерди јазаарына* (алтайский).

Особенно важным при переводе документации является перевод реквизитов документа, придающих ему юридическую силу. Реквизит документа представляет собой неотъемлемую его составляющую, которая включает данный документ в определенное правовое поле и при отсутствии которой он утрачивает свою юридическую силу. В языковом плане – это лексемы и выражения узкоспециального значения, близкие по функционированию к терминологическим единицам [10].

В число таких реквизитов могут входить указания на соответствующие нормативные акты, принятые в данной стране, регистрирующие органы, и подобное. Например, в шаблоне документа «Информированное добровольное согласие на медицинское вмешательство», входящим в приложение № 2 к приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 12 ноября 2021 г. № 1051н, имеется ссылка на «*Перечень определенных видов медицинских вмешательств, на которые граждане дают информированное добровольное согласие* <…>, *утвержденный приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 23 апреля 2012 г. № 390н*». Подобные реквизиты документов, представляющие собой уникальные сложные номинации, имеющие правовое функционирование только в рамках собственной юрисдикции в данной стране, правомерно рассматривать в рамках теории перевода как реалии [11] и переводить, используя прямой (дословный) перевод или калькирование, возможно, с сопровождением в виде описательного перевода или переводческого комментария. В данном случае перевод при помощи функциональной замены, то есть путем подбора номинаций, являющихся названиями нормативных актов или организаций, выполняющих аналогичные функции в стране языка перевода, будет искажать действительность и вводить в заблуждение приписыванием содержания документа юрисдикции другой страны. В частности, при переводе названия министерства в приведенном фрагменте важно отразить полное название данного органа, а не использовать наименования соответствующих органов в других странах в качестве перевода (например, *Department of Health & Human Services* или *Денсаулық сақтау министрлігі* – официальные наименования соответствующих государственных органов США и Казахстана). Официальные версии наименования действующих организаций на иностранных языках, как правило, приведены на официальных сайтах данных организаций и не должны модифицироваться при переводе (*Министерство здравоохранения Российской Федерации. – Ministry of Health of the Russian Federation,* а не *«Ministry of Healthcare…»; Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігі. – Ministry of Healthcare of the Republic of Kazakhstan*).

Вышесказанное заостряет внимание на особом учете нормативно-правовой стороны вопроса при работе с переводом документации. На первый план выдвигается вторичность текста языка перевода и указание на правовые границы действия исходного документа. В частности, при переводе российских шаблонов медицинских документов на иностранные языки при составлении описываемой базы документов в переводных текстах давалась ссылка, указывающая на принадлежность исходного документа правовой системе Российской Федерации и возможность использования переводной версии данного документа только в пределах РФ. Перевод документов в данном случае направлен на ознакомление иностранных граждан, получающих медицинское лечение на территории РФ, с содержанием документа.

Проделанное исследование позволяет сделать выводы, касающиеся разработки критериев стандартизации перевода документации, где стандартизация предполагает выработку общих – универсальных вне зависимости от языка, его типа и генетической принадлежности – оснований осуществления перевода. В частности, для стандартизации процесса перевода документации необходимо осуществлять:

– учет стилистических особенностей официально-делового стиля языка перевода с рекомендацией использования функциональной замены в качестве ведущей переводческой трансформации;

– учет обязательных реквизитов документа, вводящих его в определенное нормативно-правовое поле конкретной страны, применение правил перевода реалий и безэквивалентной лексики для передачи подобных реквизитов на иностранные языки;

– учет всей системы нормативно-правовой документации, принятой в стране оригинального текста документа, для разъяснения особенностей функционирования документа иноязычному реципиенту.

Библиографический список

1. Осокина С.А., Алябышева Ю.А., Михеева Т.В., Мордясов Е.Д., Пронина Ю.Е. *Информационная система официально-деловых текстов «ДелДок»*. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ RU2023685587 от 28.11.2024 г.
2. Кудрявцева Е.Г. Понятие «языковая модель» в лингвистике, философии и культурологи. *Культура и цивилизация.* 2018; Т. 8, № 1А: 134–141.
3. *Информационные системы и технологии*. Москва: Юнити-Дана, 2012.
4. Кушнерук С.П. Документная лингвистика: практические задачи. *Вестник Вятского университета.* 2008; № 2-2: 33–36.
5. Комиссаров В.Н. *Лингвистика перевода* Москва: Либроком, 2020.
6. Алябышева Ю.А., Михеева Т.В., Мордясов Е.Д. Разработка веб-приложения для работы с многоязычными деловыми текстами. *МАК: математики Алтайскому краю:* сборник трудов по материалам всероссийской конференции по математике с международным участием. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2022: 205–207.
7. Осокина С.А. Русский язык как язык межнационального общения на российской территории «Большого Алтая». *Языки и литература в поликультурном пространстве: сборник научных статей.* Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2022: 5–12.
8. Комиссаров В.Н., Черняковская Л.А., Латышев Л.К. *Текст и перевод*. Москва: Наука, 1988.
9. Гак В.Г. Типология контекстуальных языковых преобразований при переводе. *Текст и перевод.* Москва: Наука, 1988: 63–75.
10. Кушнерук С.П. Лингвистические корреляты документационных реквизитов как основной объект документной лингвистики. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2016; № 1 (30): 28–36.
11. Влахов С.И., Флорин С.П. *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения, 1980.

References

1. Osokina S.A., Alyabysheva Yu.A., Miheeva T.V., Mordyasov E.D., Pronina Yu.E. *Informacionnaya sistema oficial'no-delovyh tekstov «DelDok»*. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM RU2023685587 ot 28.11.2024 g.
2. Kudryavceva E.G. Ponyatie «yazykovaya model'» v lingvistike, filosofii i kul'turologi. *Kul'tura i civilizaciya.* 2018; T. 8, № 1A: 134-141.
3. *Informacionnye sistemy i tehnologii*. Moskva: Yuniti-Dana, 2012.
4. Kushneruk S.P. Dokumentnaya lingvistika: prakticheskie zadachi. *Vestnik Vyatskogo universiteta.* 2008; № 2-2: 33-36.
5. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda* Moskva: Librokom, 2020.
6. Alyabysheva Yu.A., Miheeva T.V., Mordyasov E.D. Razrabotka veb-prilozheniya dlya raboty s mnogoyazychnymi delovymi tekstami. *MAK: matematiki Altajskomu krayu:* sbornik trudov po materialam vserossijskoj konferencii po matematike s mezhdunarodnym uchastiem. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2022: 205-207.
7. Osokina S.A. Russkij yazyk kak yazyk mezhnacional'nogo obscheniya na rossijskoj territorii «Bol'shogo Altaya». *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve: sbornik nauchnyh statej.* Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2022: 5-12.
8. Komissarov V.N., Chernyakovskaya L.A., Latyshev L.K. *Tekst i perevod*. Moskva: Nauka, 1988.
9. Gak V.G. Tipologiya kontekstual'nyh yazykovyh preobrazovanij pri perevode. *Tekst i perevod.* Moskva: Nauka, 1988: 63-75.
10. Kushneruk S.P. Lingvisticheskie korrelyaty dokumentacionnyh rekvizitov kak osnovnoj ob`ekt dokumentnoj lingvistiki. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; № 1 (30): 28-36.
11. Vlahov S.I., Florin S.P. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.

Статья поступила в редакцию 12.07.24

УДК 81’42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-538-540

Pastukhova O.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
Titova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena_vendina@list.ru*

LINGUISTIC PECULIARITIES OF CREATION OF A UNIVERSITY’S IMAGE (WITH REFERENCE TO CAMBRIDGE UNIVERSITY WEBSITE). The article reveals a problem of creating a positive image of university media discourse on the material of Cambridge University website. The concept of ‘image’ is relatively new in modern linguistics and attracts the attention of lots of scientists in the recent decades, as image is a means of managing the consciousness of mankind. The article identifies and describes the main linguistic means of creating a positive image on the material of posts on the website of Cambridge University, which is one of the leading universities in the world. As a result of the study of posts on the university website it is revealed that the linguistic means of creating an image of the University of Cambridge are such linguistic means as allusions to famous scientists, lots of epithets, the use of passive and imperative structures, the collective pronoun ‘us’, the use of nouns and short phrases to name sections of the site of the University of Cambridge, numerals and positively coloured phrases.

Key words: **image, university media discourse, Cambridge, website**

The research was supported by the Foundation for Advanced Scientific Research of the Chelyabinsk State University 2024

О.Д. Пастухова, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
Е.А. Титова, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elena_vendina@list.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИМИДЖА УНИВЕРСИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА CAMBRIDGE UNIVERSITY)

В статье раскрывается проблема создания положительного имиджа университетского медиадискурса на материале сайта университета Кембридж (University of Cambridge). Понятие «имидж» относительно новое в современной лингвистике и привлекает внимание ученых в последние десятилетия, так как имидж является средством управления сознанием человечества. В статье выявляются и описываются основные лингвистические средства создания позитивного имиджа на материале постов сайта университета Кембридж, который является одним из ведущих вузов в мире. В результате исследования постов на сайте университета было выявлено, что лингвистическими средствами создания имиджа университета Кембриджа являются такие языковые средства, как аллюзии на известных ученых, эпитеты, пассивные и императивные структуры, собирательное местоимение *us*, использование существительных и коротких фраз для названия разделов сайта, числительные и положительно окрашенные фразы.

Ключевые слова: **имидж, университетский медиадискурс, Кембридж, сайт**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2024 г.

Создание благоприятного и позитивного имиджа является основной задачей любой организации или предприятия, так как только благодаря успешно сформированному имиджу на рынке компания или предприятие будет иметь успех среди своих клиентов или потребителей. Актуальность исследования имиджа университетского дискурса обусловлена тем, что на рынке образовательных услуг представлено большое количество высших учебных заведений, которые стремятся завоевать доверие потенциальных абитуриентов и будущих своих студентов. Каждый вуз стремится выделиться на фоне других, поэтому создание благоприятного имиджа является основной целью каждого высшего учебного заведения.

Целью исследования является изучение лингвистических особенностей создания позитивного имиджа на примере сайта университета Кембриджа (University of Cambridge), который является одним из ведущих университетов в мире.

Объектом исследования выступает имиджевый университетский медиадискурс.

Предметом исследования являются лингвистические средства создания положительного имиджа университетского медиадискурса.

Исходя из поставленной цели, в ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

– изучить понятие имиджа в современной лингвистике;

– выявить и описать лингвистические средства создания позитивного имиджа на материале сайта университета Кембридж (Cambridge University).

Материалом исследования послужили посты сайта университета Кембридж за 2024 год (более 100 постов).

Научная новизна работы обусловлена тем, что в ней впервые изучается лингвистические способы создания благоприятного имиджа университетского медиадискурса на материале иностранного вуза – университета Кембридж, который является ведущим университетом мира с вековой историей. Данный университет по праву может гордиться своими выпускниками, а привлечь внимание абитуриентов и их родителей не составляет труда благодаря правильно сформированному положительному имиджу.

Теоретическая значимость данного исследования обусловлена тем, что работа вносит существенный вклад в изучение лингвистических способов создания позитивного имиджа в рамках университетского медиадискурса.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования её результатов в рамках ведения сайтов университетов с целью использования необходимых лингвистических средств создания положительного имиджа сайта вуза.

В соответствии с целью и задачами данной работы основными методами исследования являются описательно-аналитический (включающий в себя наблюдение, обобщение и интерпретацию выявленных фактов), а также лингвистические методы анализа: метод лингвистического описания (отбор и систематизация единиц языка); контекстуальный анализ (анализ определенных частей текста, а также анализ зависимости значения слова от этого контекста).

Имидж становится предметом изучения многих дисциплин, включая психологию, лингвистику, рекламу и PR, журналистику, экономику. Изучением имиджа занимаются такие ученые, как К.В. Киуру, Е.С. Кубрякова, Г.Г. Почепцов и другие [1]. Имидж – понятие, которое является идеально сформированным образом в сознании потребителей. Имидж является самым эффективным средством влияния и управления сознанием людей, которое благоприятно воздействует и манипулирует сознанием.

Имидж в первую очередь определяется как определенный образ лица, группы или организации/компании, который был сознательно создан, чтобы успешно воздействовать и манипулировать сознанием человечества.

Е.С. Кубрякова подчеркивает способность имиджа выступать знаком для человека [2]. Она также пишет о том, что для имиджа характерны внешние характеристики объекта, то есть те, которые закрепились в представлениях общества.

К.В. Киуру определяет имидж как упрощенное представление, которое заменяет полнокровный образ [3]. Г.Г. Почепцов подчеркивает, что имидж сосредоточен в основном на оценочности, то есть оценивает деятельность, концентрируясь на социальных ожиданиях аудитории [4].

Основными характеристиками имиджа выступают рукотворность (то есть имидж создается искусственно), оценочность (имидж всегда оценивается обществом и получает либо положительные характеристики, либо отрицательные), сжатость (то есть имидж имеет ограниченный набор информации о том, кого представляет с целью достижения поставленных целей).

Имидж, таким образом, важен для высших учебных заведений, основной целью которых является привлечение потенциальной аудитории, то есть потенциальных абитуриентов, магистрантов, аспирантов, работников и т. д.

С целью выявления и анализа способов создания позитивного имиджа университетского медиадискурса были отобраны посты сайта университета Кембридж за 2024 год, так как данный вуз является одним из лучших вузов в мире.

Университет Кембриджа (University of Cambridge) [5] является одним из ведущих университетов в мире. Это университет с вековой историей, который по праву гордится многими своими выпускниками, профессорами и сотрудниками. Создание и поддержание соответствующего имиджа требует определенных усилий со стороны специалистов не только сферы IT, но и сферы рекламы, медиакоммуникаций и, конечно, лингвистов. Текст, представленный на сайте, должен отражать глубину и мощь университета, быть привлекательным как для будущих студентов, так и для потенциальных партнеров.

Первый пост (13.07.2024) посвящен доступности архивов Стивена Хокинга (см. рис. 1) в библиотеке университета Кембриджа. Стивен Хокинг – ведущий физик, который страдал серьезным заболеванием, приведшим к полной парализации, что не остановило его научных исследований на базе университета. Вуз подчеркивает свою причастность к такому великому ученому, что, безусловно, делает имидж университета привлекательным и подчеркивает серьезность научных исследований, проводимых в рамках данного учебного заведения.



Рис. 1. Hawking Archive at the Library (Архив Хокинга в библиотеке)

Использование пассивных структур (after being donated, has been fully catalogued) указывает на причастность большой команды к работе над архивом ученого, а также на отсутствие персонализации, что свойственно для сообщений формального стиля. Прилагательное scientific и personal описывают характер архива (что он личный архив, но связан с наукой), что, очень вероятно. вызовет повышенный интерес к нему публики, эпитет accessible указывает на его текущую доступность. В данном случае ссылка на значимого ученого – упоминание его имени в звании профессора (Professor Stephen Hawking) добавляет очень большой плюс к имиджу университета.



Рис. 2. Welcome to Cambridge (Добро пожаловать в Кембридж)

Ссылка на канал YouTube с видео про университет Кембриджа (см. рис. 2) – очень важный элемент создания имиджа. Надпись Welcome to Cambridge (Добро пожаловать в Кембридж) подчеркивает положительный настрой университета по отношению к своим гостям и учащимся, а также добавляет определенные штрихи к имиджу учебного заведения.

Разделы сайта университета названы очень кратко (см. рис. 3) – одним словом или короткой назывной фразой (Libraries, Museums, Research, Business and enterprise). Такой прием позволяет университету создать имидж очень серьезной организации, в которой вся информация представлена структурировано, без лишних ненужных деталей.



Рис. 3. Разделы сайта университета Кембридж

Стоит подчеркнуть, что существительные, которые имеют большую значимость в рамках деятельности университета, выделены другим цветом для привлечения внимания реципиентов.



Рис. 4. News (Новости)

Ссылки на новости (см. рис. 4), которые связаны с деятельностью университета, имеют более подробное описание. Использование таких научных терминов, как Artificial Intelligence, drug resistant infections, embryo models, etc., указывают на, во-первых, разнообразие сфер проводимых исследований, во-вторых, на серьезность и глубину проводимых научных изысканий.

Ссылка на выставку, посвященную истории Олимпийских игр (The history behind the 1924 Paris Olympics) не имеет многообразия научных терминов, но такие лексические единицы, как sport, art and bodies, четко обозначают тематику выставки, что опять же подчеркивает разнообразие интересов университета Кембриджа и определяет его имидж как учебное заведение, в котором можно научится всему и узнать много информации из различных сфер жизни.

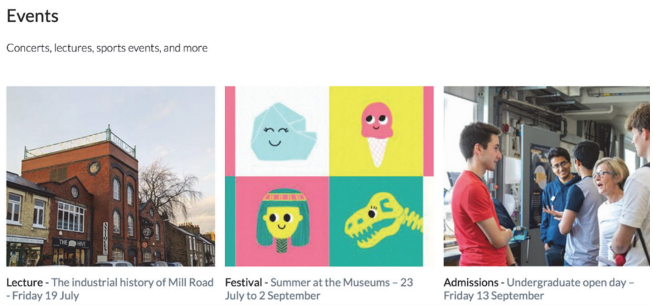


Рис. 5. Events (События)

Представление событий, которые проводятся университетом (см. рис. 5), осуществляется в виде названия самого события (Lecture, Festival, Admissions, etc.) и небольшого блока информации для каждого из них, который в начале описания представляет собой названия и даты. Числительные – это неотъемлемая часть описания событий, так как обязательным условием является дата и в некоторых случаях время проведения. Лаконичность сообщений на сайте университета Кембридж создает имидж серьезного заведения, но очень разнообразно представленного в различных направлениях.



Рис. 6. Events Description (Описание событий)

При описании событий (см. рис. 6) используются императивные структуры (join); собирательное местоимение *us*, где подразумевается университет, что делает такие приглашения персональными и более интересными; риторические вопросы, которые содержат обращение к читателю 'looking to study with us?' и делают имидж университета более привлекательным для вероятно потенциальных студентов. Не обходится без эмоционально окрашенных эпитетов: jam-packed, low-cost, hands-on, creative, great, etc., что практически без исключения привлекает публику и делает университет очень дружелюбным учебным заведением, в котором представлено огромное количество разнообразных и очень увлекательных событий, исследований и направлений.

Таким образом, лингвистическими особенностями создания имиджа университета Кембриджа являются такие языковые средства, как аллюзии

на известных ученых, большое количество эпитетов, использование пассивных и императивных структур, собирательное местоимение *us*, использование существительных и коротких фраз для названия разделов сайта, числительные и положительно окрашенные фразы. Следовательно, данные лингвистические средства помогают создать позитивный образ вуза и привлечь внимание потенциальной аудитории. Именно позитивный имидж делает университет конкурентоспособным на рынке образовательных организаций.

Библиографический список

1. Булгакова О.В. *Лингвистическое моделирование имиджа в экономическом издании (на материале приложения «Бизнес» к газете «Красное знамя»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2009.
2. Кубрякова Е.С. К определению понятия имиджа. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008; № 1 (014): 5–11.
3. Киуру К.В. *Имиджевый политический медиатекст: система жанров и дискурсный анализ*. Санкт-Петербург: Роза мира, 2007.
4. Почепцов Г.Г. *Имиджеология: теория и практика*. Москва: Рефл-бук, 2004.
5. *University of Cambridge*. Available at: https://www.cam.ac.uk/

References

1. Bulgakova O.V. *Lingvisticheskoe modelirovanie imidzha v `ekonomicheskom izdanii (na materiale prilozheniya «Biznes» k gazete «Krasnoe znamya»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2009.
2. Kubryakova E.S. K opredeleniyu ponyatiya imidzha. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2008; № 1 (014): 5-11.
3. Kiuru K.V. *Imidzhevyj politicheskij mediatekst: sistema zhanrov i diskursnyj analiz*. Sankt-Peterburg: Roza mira, 2007.
4. Pochepcov G.G. *Imidzheologiya: teoriya i praktika*. Moskva: Refl-buk, 2004.
5. *University of Cambridge*. Available at: https://www.cam.ac.uk/

Статья поступила в редакцию 23.07.24

УДК 81.25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-540-542

***Pilyugina N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), https://orcid.org/0000-0001-5479-2822, E-mail: nat-pil777@yandex.ru, Natalya.pilyugina@vvsu.ru*
***Yoon Habeen**, BA student, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), https://orcid.org/0009-0005-2986-099X, E-mail: younhb33@gmail.com*

KOREAN TV SERIES TITLES FOR RUSSIAN VIEWERS: TRANSLATION AND ADAPTATION, LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECT. The article gives description of features of how names of the Korean TV series are translated into Russian. The relevance of the research is related to the functional approach to the linguistic study phenomena in a comparative, intercultural aspect. The article focuses on new and relevant material: interest in Korean popular culture in Russia is growing every year, existing film services are faced with the need to translate and duplicate Korean films. The article presents a quantitative analysis of the types of translation of titles of the Korean TV series. The specifics of the Korean material have been identified for each type of translation. It is found that the literal and transformational types of translation are the most frequent. The group of lexical and grammatical transformations describes the types: omission, addition, replacement, concretization, generalization, and antonymic translation. Reasons for transformations in translation and ways of translating non-equivalent vocabulary are considered. As a result of the work, the author determines that the translated titles of the Korean TV series can be a means of getting acquainted with the Korean culture.

Key words: **Korean culture, Korean film, film title, transformational translation, literal translation, intercultural communication, non-equivalent vocabulary, Korean realities**

***Н.Ю. Пилюгина,** канд. филол. наук, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: nat-pil777@yandex.ru*
***Юн Хабин,** бакалавр, Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: younhb33@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И АДАПТАЦИИ НАЗВАНИЙ КОРЕЙСКИХ СЕРИАЛОВ ДЛЯ РУССКОГО ЗРИТЕЛЯ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена описанию особенностей перевода названий корейских сериалов на русский язык. Актуальность исследования связана с функциональным подходом к исследованию языковых явлений в сопоставительном, межкультурном аспекте. В центре внимания статьи новый и актуальный материал: интерес к корейской массовой культуре в России растет с каждым годом, существующие киносервисы сталкиваются с необходимостью перевода и дублирования корейских фильмов. В статье представлен количественный анализ типов перевода названий корейских сериалов. Для каждого типа перевода выявлена специфика в отношении корейского материала. Было установлено, что дословный и трансформационный типы перевода являются самыми частотными. В группе лексико-грамматических трансформаций описаны такие типы, как опущение, добавление, замена, конкретизация, генерализация, антонимический перевод. Рассмотрены причины трансформаций при переводе и пути перевода безэквивалентной лексики. В результате работы определено, что переводные названия корейских сериалов могут быть средством знакомства с корейской культурой.

Ключевые слова: **корейская культура, корейский фильм, название фильма, трансформационный перевод, дословный перевод, межкультурная коммуникация, безэквивалентная лексика, корейские реалии**

Ежедневно на стриминговых сервисах, посвященных корейскому кино и сериалам, выходят десятки фильмов. Самый простой запрос в поисковой системе дает тысячи сайтов, которые занимаются трансляцией и дублированием корейских дорам. Интерес к ним русского зрителя колоссальный, например, в группе социальной сети ВКонтакте, посвященной любителям дорам Doramy.club, зарегистрировано более 500 000 человек, и это только те подписчики, которые смотрят дорамы в переводе этого сайта. Таких сервисов множество, что свидетельствует о возрастающем интересе к этой части корейской культуры, при этом корейские дорамы любят смотреть люди разного возраста, пола и социального статуса.

В связи с этим не вызывает сомнения актуальность поиска наиболее корректных способов перевода названий корейских фильмов для русской аудитории. Важным направлением в широком рассмотрении проблемы является теоретическое осмысление вопросов эквивалентности русских и корейских языковых единиц.

В качестве объекта исследования выступили переводные названия корейских художественных сериалов. Предмет исследования: специфика перевода корейских драматических сериалов на русский язык.

Целью исследования является описание типичных переводческих трансформаций, используемых при переводе корейских сериалов на русский язык, а также выявление прагматических особенностей функционирования таких названий в дискурсе интернет-сайтов, посвященных корейскому кино. Цель определила следующие задачи: 1) выявить типы переводческих трансформаций, используемых для перевода названий корейских драматических сериалов на русский язык; 2) сделать количественный анализ трансформаций; 3) определить способы передачи безэквивалентной лексики при переводе корейских названий сериалов на русский язык; 4) выявить лингвопрагматические особенности функционирования названий корейских сериалов.

Актуальность исследования: работа выполнена внутри антропоцентрической парадигмы современного языкознания – в центре исследования находятся переводные названия корейских сериалов, которые отражают, с одной стороны, субъективный выбор переводчика (в частности, при выборе варианта для перевода корейской безэквивалентной лексики в названии фильма). С другой стороны, название фильма должно быть понятным и привлекательным для зрителя фильма. Изучение специфики перевода названий корейских фильмов и факторов, определяющих тип переводческой трансформации, является важной задачей обеспечения успешности коммуникации между зрителем и создателями фильма. Названия корейских драматических сериалов содержат культурные отсылки, которые становятся важной составляющей в процессе знакомства с корейской культурой для русского зрителя, а значит, могут быть полезны с точки зрения межкультурной коммуникации.

Новизна работы заключается в выборе материала: в настоящее время мало работ, посвященных принципам перевода явлений массовой культуры, с корейского языка особенно. Разработка новых методологических подходов к анализу наименований фильмов, выявление специфики этого типа наименования в рамках функционирования корейского дорамного дискурса является важной задачей теории перевода и лингвистики дискурса. Материалом исследования послужили 150 названий корейских сериалов, собранных методом сплошной выборки с сайтов Dorama.club и Doramafox.

В исследовании использован сопоставительный метод и традиционный описательный метод лингвистики, а также методики количественной обработки данных, компонентного анализа и дискурсивного анализа.

Практическая значимость: исследование развивает практический подход к передаче корейской национально-специфической лексики в названиях драматических фильмов на русский язык, что позволяет делать более точные выводы об успешности того или иного способа перевода фильма для русской аудитории, отражает особенности корейской культуры. Эти требования часто не соблюдаются, когда перевод делают непрофессиональные переводчики на сайтах [1]. Полученные результаты практически применимы в практике изучения корейского языка и русского как иностранного, а также в сфере перевода.

Теоретической основой исследования стали работы в области перевода таких российских ученых, как Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Д. Швейцера, А.В. Федорова, Я.И. Рецкера и других. По мнению большинства исследователей, перевод представляет важный элемент межъязыковой коммуникации, который требует не только знания языков, но и понимания культурных и социальных контекстов. «Под контекстом принято понимать языковое окружение, в котором употребляется та или иная языковая единица» [2, с. 60]. Контекст бывает лингвистический (собственное языковое окружение единицы) и ситуативный (факты внеязыковой действительности) [3, с. 20].

С понятием контекста связано понятие безэквивалентной лексики и иноязычных реалий. Реалии представляют собой «слова и выражения», которые отражают «предметы, явления, и культурные особенности определенного народа» или группы людей и часто не имеют точных эквивалентов в других языках [4, с. 45]. В ряде исследований эти понятия взаимозаменяемы, например, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров связывают реалии с так называемой фоновой информацией (факты истории, политического устройства, географической среды, материальной и нематериально культуры). Л.С. Бархударов выделяет реалии как часть безэквивалентной лексики, включая имена собственные, географические наименования и реалии, не имеющие аналогов в другом языке [5]. Основные трудности перевода реалий включают «отсутствие эквивалента» в переводящем языке из-за отсутствия объекта в его культуре и необходимость передать не только «семантику реалии, но и ее колорит, ... национальную и историческую окраску» [3, с. 27]. Среди типичных способов передачи реалий при переводе выделяют следующие: транслитерация (буквенная передача), транскрипция (передача звукового звучания), калькирование или дословный перевод, описательный перевод и трансформированный перевод. За основу при описании типов трансформаций при переводе в работе взята классификация Л.С. Бархударова, который предлагает четыре основных типа трансформаций: перестановки, замены, добавления и опущения [5].

Лингвистический статус названий фильмов получил неоднозначную оценку в работах исследователей. В первом случае названия фильмов рассматриваются как фильмонимы – имена собственные, отражающие специфику наименования, во втором случае название равноценно самому фильму, является его квинтэссенций [6]. Правомерной, на наш взгляд, является точка зрения Ю.В. Трубниковой, согласно которой название фильма определяется как целостная единица речи (текстовый знак), обладающая обязательным характером и фиксированным положением – перед и над текстом [7]. Это определение отражает важную прагматическую функцию в описании фильма – название привлекает внимание к фильму, помогает зрителю спрогнозировать содержание и вызвать ассоциации. В работах, посвященных переводу названий фильмов на русский язык (преимущественно с европейских языков), исследователи выделяют различные стратегии адаптации названий, преимущественно основанные на двух главных принципах: доместикации, при которой переводчик стремится сделать текст более понятным для аудитории, и форенизации, когда переводчик стремится сохранить контекстуальное значение оригинала [8]. Ключевым аспектом является сохранение коммуникативной эффективности и передача авторских намерений в переводе названий.

Анализ 150 переводных названий корейских сериалов показал, что большая часть из них переведены на русский язык методами калькирования, дословно и трансформирования. В табл. 1 представлен количественный анализ переводов названий.

При дословном методе переводчики постарались сохранить и грамматическую, и лексическую эквивалентность названий. Вопрос эквивалентности языковых единиц двух разных языков, конечно, является дискуссионным в науке. Однако, на наш взгляд, метод калькирования используется часто потому, что это облегчает работу при переводе: если название не содержит яркой безэквивалентной лексики или языковых лакун, такое название проще всего перевести буквально.

Названия, переведенные методом транскрипции, составляют маленький процент в нашем материале. Это связано с тем, что такой метод чаще всего используется для передачи имен собственных, а также прецедентных имен, которые могут быть совсем не знакомы русской аудитории, а это будет затруднять прогнозирование содержания. Например, наименование «*Итэвон Класс*» содержит в себе название района в Сеуле, «*Ли Ду На*» – имя девушки, а» *Хваюги*» обозначает «Корейскую одиссею». Для человека, который ничего не знает о корейском языке и культуре, восприятие таких названий будет затруднено. Кроме того, в качестве имен собственных в названиях выступают и англоязычные наименования, которые передаются на корейский язык транскрипцией, а на русский язык транслитерацией: «*Пентхаус*», «*Стартап*», «*Пиноккио*».

В связи с этим большее количество названий (17 примеров) совмещают методы транскрипции с калькированием. Буквально переведенная первая часть названия ориентирует зрителя в объекте фильма, а значит делает корейские имена собственные понятными: «*Силачка До Бон Су*»*н 힘쎈여자 도봉순*, «*Приморская деревня Ча Ча Ча*»*갯마을 차차*, «*Почему О Су Джэ?*» *왜 오수재인가?*, «*Клетки Юм*»*и 유미의 세포*, «*Случайно найденный Ха Р*»*у 어쩌다 발견한 하루*, «*Моя девушка – Кумихо*» *내 여자친구는 구미호*.

Названия, переданные на русский язык методом различных трансформаций, составляют вторую по количеству группу в нашем материале (55 из 150). Эти названия, в которых содержится корейская безэквивалентная лексика, либо в названии отражено стремление переводчика сделать название более лаконичным и понятным в контексте содержания всего фильма.

Первую группу (31 название) представляют разного рода лексические трансформации. Внутри этой группы выделяется такие типы:

1. Прием конкретизации: «***Вспыльчивый*** *священник* 열혈사제 – лексема 열혈 может быть переведена на русский язык как 1. Горячая кровь 2. Дух, кипящий страстью. В сериале у героя вспыльчивый характер.

«Учитель *Ким, доктор-романтик»* 낭만닥터 김사부 – обращение 사부 (Сабу) в Корее относится к мастеру-наставнику, на которого смотрят и уважают, как отца.

2. Прием генерализации: «*Лунные* ***влюбленные»*** 달의 연인 | 보보경심 려 – Дословный перевод «달의 연인» на русский язык должен быть «*Любовники луны*», но вместо «любовники» переводчики расширили значение отношений героев и изменили на «влюбленные».

«Мудрая жизнь ***в больнице»*** 슬기로운 의사생활, дословный перевод – «Мудрая жизнь **врача**», эта дорама не об одном враче, а обо всех врачах, работающих в больнице.

3. Прием добавления: «*Зонтик* ***королевы»*** 슈룹, дословный перевод – просто «зонтик». Но еще одно название сериала платформе на Netflix – «Under the Queen's Umbrella «Под зонтиком королевы». В нем рассказывается история королевы, которая предотвращает всевозможные происшествия и несчастные случаи, вызванные принцами. В русском названии добавили слово «королевы».

В названии «*Разморозь меня* ***нежно***» 날 녹여주오 было добавлено слово «нежно». Можно предположить, что это вызвано желанием переводчика показать романтический характер фильма.

4. Прием опущения: «*Ночной цветок*» 밤에 피는 꽃, дословный перевод – «Цветок, распускающийся по ночам».

5. Прием замены: «***Алхимия*** *душ*» 환혼 – 환혼 Хуанхон (сущ.), имеет значение – представление о том, что душа умершего человека возвращается живой. Это широкое понятие было заменено на лексему «алхимия» с целью отметить фантастический характер сериала.

6. Прием антонимического перевода: «*Памятный миг*» 내 머리속의 지우개 – переведено антонимическим сочетанием «Ластик в моей голове».

Вторая группа содержит грамматические трансформации (11 примеров), которые в нашем материале представляют примеры с различными перестановками форм слова, изменением структуры словосочетания. Так, в оригинальном названии сериала «***Бесполезная ложь***» 소용없어 거짓말 слово 소용없다 являет-

Таблица 1

Сопоставительный количественный анализ приемов перевода названий корейских фильмов

	Калькирование	Транскрипция	Калькирование + Транскрипция	Трансформации
Примеры	69 из 150 *Слабый герой* 약한 영웅 *Адвокат за тысячу вон* 천원짜리 변호사 *Слава* 더 글로리	9 из 150 *Винченцо* 빈센조 (Vincenzo) *Итэвон Класс* 이태원 클라쓰 *Пентхаус* 펜트하우스	17 из 150 *Отважная Ши Мин* 용감한 시민 *Скандал в Сонгюнгване* 성균관 스캔들 *Необычный адвокат У Ён У*이상한 변호사 우영우	55 из 150 *Алхимия душ* 환혼 *Мудрая жизнь в больнице* 슬기로운 의사생활

ся предикативным прилагательным, поэтому более точным переводом была бы структура «*Ложь бесполезна*».

В названии «*Эта жизнь – наша первая*» 이번생은 처음이라 при переводе на русский язык утрачены причинно-следственные отношения конструкции с предикативной частицей이다 («являться») и связующим окончанием -라ра, указывающим на причину или основание. При дословном переводе должно было быть «*Эта жизнь, потому что наша первая жизнь*».

*«Худшее **из зол»*** 최악의 악, дословный перевод должен быть «*Зло худшего*», но изменение грамматической конструкции изменило смысл названия.

Третью группу представляют названия, которые подверглись полному преобразованию. С одной стороны, это связано с желанием переводчика сделать название понятным русскому зрителю. Например, название «*Наша цветущая юность*» 청춘월담 (청춘이여 월담하라) дословно переводится как «*Юность, (тебе) нужно перелезть через стену*». Такая метафора близка корейскому зрителю, но для русского звучит странно.

С другой стороны, полное преобразование названий связано с такой интересной особенностью корейского кинематографа, как наличие двух названий фильма – одного для внутреннего рынка, а второго – для международных киноплатформ и иностранной аудитории. В нашем материале мы встретили 13 примеров таких названий. Например, название «*Работай позже, пей сейчас*» 술꾼도시여자들 дословно переводится на корейский как «*Городские женщины, любящие выпить*», но есть еще одно название, которое использует Netflix, – «Work Later, Drink Now». Именно английский вариант переведен на русский язык.

Еще один пример – название дорамы «*Черный рыцарь*» 택배기사. Дословный перевод «택배기사» – «Курьер». Но еще одно название на Netflix – «Black knight». В драме главный герой днем развозит посылки в своем районе как обычный курьер, а ночью становится рыцарем, одетым в черное, чтобы помогать беженцам. Русские переводчики заимствуют именно международный вариант названия.

Интересно, что, по мнению корейцев, международные названия не всегда удачные. Например, название «*Мы все мертвы*» 지금 우리 학교는 при дословном переводе звучит как «*Наша школа сейчас*», но международный перевод был другой – «*Мы все мертвы*» на Netflix. Содержание дорамы – это история о зомби, которые бродят по школе, и о борьбе учеников с ними. В отличие от корейского названия, международный перевод содержит спойлер, что не понравилось корейским зрителям.

Лингвопрагматической особенностью названий корейских сериалов является их способность выступать средством знакомства с корейской культурой и способом развития межкультурного диалога между русскими и корейцами. В половине собранных примеров названий сериалов содержится безэквивалентная корейская лексика, которая передается на русский язык либо методом калькирования, либо трансформированным вариантом. В этих названиях отчетливо выделяется три группы реалий, интересных с точки зрения межкультурной коммуникации. **Первая группа** включает современные общественные корейские реалии, наименования степени родства и обращения. Например, в названии дорамы «*Младший сын семьи **чеболей***» ***재벌***가의 막내아들 слово «чеболь» не имеет точного эквивалента в русском языке. Чеболь – это группа влиятельных капиталистов и предпринимателей в деловом мире, в которой доминируют семьи и родственники, ставшие могущественными и богатыми при поддержке правительства. В названии «*Красивая **нуна**, что покупает мне еду*» 밥 잘 사주는 예쁜 누나 слово «нуна» обозначает старшую сестру или девушку, которая старше по возрасту, подругу. При этом «нуна» – титул, данный женщинам мужчинами. В России титул «сестра(брат)» обычно используется только по отношению к членам семьи, а в Корее даже к не членам семьи используются обращения «нуна, онни, оппа, хён».

Вторая группа реалий включает фоновую информацию о корейской культуре и истории. В названии «*Холостяк кибана*» 기방도령 зритель знакомится с исторической реалией *Кибан* – это место, где жили кисэн (женщины в старой Корее, прислуживавшие мужчинам на пирах и развлекавшие их пением и танцами). А в названии «*Красный манжет рукава*» 옷소매 붉은 끝동 содержится отсылка к корейской императорской дворцовой жизни. Во дворце место и ранг дамы определял цвет рукавов ее одежды, поэтому в названии отражен статус и ранг главной героини сериала. Эта информация для русского зрителя полностью закрыта, чтобы познакомиться с ней, необходимо посмотреть фильм, однако и само название знакомит потенциального зрителя с такими историческими подробностями.

Третью группу реалий представляют отсылки к персонажам корейского фольклора. Самым ярким примером является название сериала «*Гоблин*» или второй вариант «*Демон*», которое неудачно переведено на русский язык. В оригинальном названии персонаж «Токкэби» 도깨비 ничего не имеет общего ни с демоном, ни с гоблином. В корейском фольклоре Токкэби – это крупные люди, которые появляются в темных фантазиях. Его описывают как призрака, который одновременно приятен, возмутителен и необычен. Он силен и обладает магическими способностями, которые могут сделать людей богатыми или разорить их. Русский зритель может узнать об этом персонаже больше, посмотрев фильм.

Названия корейских сериалов могут стать средством знакомства с целым пластом фоновой корейской лексики. Это может быть использовано в практике подготовки переводчиков, организации студенческих проектов по переводу и дублированию фильмов.

Целью нашего исследования стало описание типичных переводческих трансформаций, используемых при переводе корейских сериалов на русский язык, а также выявление прагматических особенностей функционирования таких названий в дискурсе интернет-сайтов, посвященных корейскому кино. В результате исследования сделаны следующие выводы:

1. Наиболее частотным способом перевода оказалось калькирование – 69 названия, затем лексические и грамматические трансформации – 42 названия. Транскрипция не является удачным способом перевода для корейских названий, так как русский зритель не знаком с прецедентными корейскими именами.
2. Необходимость в частичном или полном преобразовании названия связана с различиями в русской и корейской культурах, множество реалий не имеют прямого эквивалента в русском языке. Стремясь сохранить корейскую культурную специфику, переводчики сохраняют звучание и лексическую форму оригинального названия.
3. Корейские произведения обладают особенностью – имеют два названия: корейское и английское. Обычно русские переводчики выбирают английскую версию названия. Это связано с тем, что международное название может звучать более привлекательно или понятно для русскоязычной аудитории, а также обусловлено коммерческим фактором (авторское право).
4. Перевод названий корейских фильмов и дорам на русский язык является сложным процессом, включающим адаптацию с учетом интернациональной аудитории, сохранение смысла и соблюдение культурных особенностей. Качественный перевод названий корейских сериалов является средством знакомства с корейской культурой, а также обеспечивает межкультурный диалог и взаимодействие.

Перспективным является исследование целостного описания корейских сериалов на сайте как жанровой разновидности интернет-дискурса, а также описание лингвопрагматического потенциала в использовании названий корейских сериалов в практике обучения русскому языку как иностранному и в обучении переводу корейских и русских студентов.

Библиографический список

1. Корейские дорамы – трудности перевода и особенности дублирования. *Dzen*. Available at: https://dzen.ru/a/YSu0B0uUPWRuX8gw
2. Артемьева И.Н. *Теория и практика перевода:* учебное пособие. Санкт-Петербург: РГГМУ, 2020.
3. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Н. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1983.
5. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. М.: Изд-во ЛКИ, 2013.
6. Калмазова Н.А., Дегтярева Е.А., Кузнецова Ю.А. Национально-культурные особенности и стратегии перевода названий детективных американских фильмов (на материале русского, английского, французского и немецкого языков). *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2022; 204: 221–230. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnye-osobennosti-i-strategii-perevoda-nazvaniy-detektivnyh-amerikanskih-filmov-na-materiale-russkogo-angliyskogo
7. Трубникова Ю.В. Текст и его заголовок: проблемы структурного и семантического взаимодействия. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010; № 2-2 (66):121–126.
8. Калегина Т.Е. Особенности перевода названий фильмов Голливуда с английского на немецкий и русский языки. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; Т. 2, № 3: 30–57.

References

1. Korejskie doramy – trudnosti perevoda i osobennosti dublirovaniya. *Dzen*. Available at: https://dzen.ru/a/YSu0B0uUPWRuX8gw
2. Artem'eva I.N. *Teoriya i praktika perevoda:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: RGGMU, 2020.
3. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
4. Vereschagin E.M., Kostomarov V.N. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
5. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. M.: Izd-vo LKI, 2013.
6. Kalmazova N.A., Degtyareva E.A., Kuznecova Yu.A. Nacional'no-kul'turnye osobennosti i strategii perevoda nazvanij detektivnyh amerikanskih fil'mov (na materiale russkogo, anglijskogo, francuzskogo i nemeckogo yazykov). *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2022; 204: 221-230. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnye-osobennosti-i-strategii-perevoda-nazvaniy-detektivnyh-amerikanskih-filmov-na-materiale-russkogo-angliyskogo
7. Trubnikova Yu.V. Tekst i ego zagolovok: problemy strukturnogo i semanticheskogo vzaimodejstviya. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2-2 (66):121-126.
8. Kalegina T.E. Osobennosti perevoda nazvanij fil'mov Gollivuda s anglijskogo na nemeckij i russkij yazyki. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2019; T. 2, № 3: 30-57.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 811.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-543-546

Saprykina O.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: olgasaprykina@mail.ru*

PORTUGUESE APHORISTICS IN THE CIRCLE OF PHILOLOGICAL STUDIES. Aphoristics is one of the types of verbal art of short and concise forms. Despite the small format, aphoristic text-statements are characterized by completeness (correspondence to purpose), integrity (completeness of semantic content), phonetic and morphosyntactic perfection of form. The term "aphorism" has broad and narrow interpretations. On the one hand, this is a fund of linguistic units, which includes texts of small forms, different in structure, origin and functions, genres of texts and universal language statements. On the other hand, aphorism is a field of scientific knowledge that uses philological, historical and philosophical approaches. Being short statements, aphoristic units have a universal character, since they are based on judgments and inferences. Aphorisms are expressions of psychological stereotypes containing an assessment of images and ideas of social behavior. Aphorisms are characterized by cliché (predetermined form, familiarity), which in a communicative situation can turn into paradoxical novelty. From a historical perspective (diachrony), aphorisms retain not only the identity of form, but also of content. Thus they act as parts, nodes of verbal tradition. Aphorisms contain proverbs—fragments of the biblical tradition and folklore speech genres of small forms, as well as clichéd author's sayings, formed in different types of personal and institutional types of discourse. In the Portuguese verbal tradition, aphorisms appeared during the Renaissance and revealed themes of religious and moral content. By the New Age (Baroque era), everyday aphorisms appeared with increased didactic intentionality (concerning topics of family, marriage, work and rest, housekeeping). Aphorisms have been the object of analysis in Portugal since the Renaissance, when their first lexicographic descriptions appeared. The compilation of collections of aphoristic sayings continued in the 17th—18th centuries. In the 19th century, due to the growing interest in folklore, new collections of proverbs appeared, which were already differentiated from aphorisms. As an object of scientific analysis, proverbs became known in the 20th century, mainly in Brazil as "ready-made, complete phrases."

Key words: **aphoristics, aphorism, paremiology, proverb, text**

О.А. Сапрыкина*, д-р филол. наук, проф., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: olgasaprykina@mail.ru*

ПОРТУГАЛЬСКАЯ АФОРИСТИКА В КРУГЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Афористика – один из видов словесного искусства кратких и лаконичных форм. Несмотря на малый формат, для афористических текстов-высказываний характерна цельнооформленность (соответствие цели), целостность (полнота смыслового содержания), фонетическое и морфосинтаксическое совершенство формы. Термин «афористика» имеет широкое и узкое толкования. С одной стороны, это фонд языковых единиц, в который включаются разные по структуре, происхождению и функциям тексты малых форм, жанры текстов и универсальные языковые высказывания. С другой стороны, афористика – область научного знания, в которой используются филологический, исторический и философский подходы. Будучи краткими высказываниями, афористические единицы имеют универсальный характер, так как в их основе лежат суждения и умозаключения. Афоризмы – выражения психологических стереотипов, содержащих оценку образов, представлений социального поведения. Для афоризмов характерна клишированность (заданность формы, привычность), которая в условиях коммуникативной ситуации может оборачиваться парадоксальной новизной. В исторической перспективе (диахронии) афоризмы сохраняют не только тождество формы, но и содержания. И таким образом выступают как части, узлы словесной традиции. Афористика содержит паремии – фрагменты библейской традиции и фольклорные речевые жанры малых форм, а также клишированные авторские изречения, сформированные в разных типах персонального и институционального видов дискурса. В португальской словесной традиции афоризмы появились в эпоху Ренессанса и раскрывали темы религиозно-нравственного содержания. К Новому времени (эпоха барокко) появились бытовые афоризмы с возросшей дидактической интенциональностью (касались тем семьи, замужества, труда и отдыха, ведения хозяйства). Объектом анализа в Португалии афоризмы стали с эпохи Возрождения, когда появились их первые лексикографические описания. Составление сборников афористических высказываний продолжилось в XVII–XVIII веках. В XIX веке в связи с растущим интересом к фольклору появились издания новых сборников паремий, которые уже были дифференцированы с афоризмами. В качестве объекта научного анализа паремии стали известны в XX веке, главным образом в Бразилии, как «готовые, законченные фразы».

Ключевые слова: **афоризм, афористика, паремиология, паремия, текст**

Афористика – один из видов словесного искусства. Афоризмы входят в разряд текстов малых форматов (таких как рецепты, инструкции) или являются ключевой фразой в речи автора или персонажа.

Актуальность изучения афоризмов связана с необходимостью дальнейшего развития лингвистики текста, лингвокогнитивистики, теории и истории поэтики и функциональной стилистики. Теоретическое значение исследования лежит в развитии теории лингвокогнитивистики в лингвокультурологической сфере, в разработке мультиаспектного метода в филологии (в круге филологических исследований), в уточнении принципов лингвопоэтического анализа в области кратких высказываний с выявлением особенностей малоформатных текстов в лингвистике текста.

Цель данной работы – исследовать специфику цельнооформленного построения афоризма, его поэтических признаков (образности, ритмико-интонационного и фонетического оформления), коммуникативно-прагматической направленности, обобщенности, многофункциональности, атемпоральности, дидактизма и особенностей отражения ментального мира. Новизна данной работы обусловлена материалом исследования – португальским афористическим фондом, а также попыткой предложить интегральный метод анализа афоризмов, учитывая их собственно языковую, этнолингвистическую и лингвопоэтическую природу.

Метод данного исследования основан на принципах секторального изучения филологического круга, у истоков которого находится герменевтическое учение.

Объектом данного исследования являются афоризмы в португальском языке и словесности. Предмет работы – афоризмы как разновидность литературно-художественных высказываний. (Под высказыванием в логическом смысле понимается «грамматически правильное повествовательное предложение, взятое вместе с выражаемым им смыслом» [1]).

В отличие от паремий афоризмы имеют индивидуально-авторское происхождение. Обладая сжатой формой, афоризмы наделены поучительным смыслом.

Для достижений поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– определить метод исследования афоризма;
– разработать типологию афористических высказываний;
– проанализировать особенности афоризмов в португальской традиции;
– изучить особенности афоризмов с точки зрения словесного искусства (изобразительных и выразительных средств речи).

Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты могут быть важны в курсах теории и практики перевода, в теории устной политической коммуникации и медиадискурсах, в курсах лексикологии и истории португальской литературы. На практических занятиях по португальскому языку можно использовать афоризмы и паремии как темы для развития навыков устной речи.

Материалом анализа послужили малоформатные тексты португальских авторов разных эпох – от эпохи Возрождения до начала XXI века. Такой охват позволяет увидеть развитие афористической традиции в Португалии.

В формообразовании афоризма участвуют изобразительные речевые средства – метафора, аллегория, эпитет, а также антитеза, гипербола, параллелизм и другие выразительные приемы. Будучи малоформатным текстом, афоризм по объему может быть равен одному предложению, вписывается в контекст, имеет подтекст.

Афоризмы, как правило, обладают большой коммуникативной силой и с точки зрения воздействия на адресата (читателя), реализуя конативную функцию, и в плане выражения авторской позиции (эмотивная функция), и как поэтически значимые тексты (поэтическая функция). Интересно, что афоризмы могут проявлять фатическую интенцию, т. е. с их помощью устанавливается и поддерживается контакт с читателем и собеседниками. В персональном дискурсе афоризм может служить и для налаживания контакта, и для его проверки – чаще всего в выступлениях современных политиков или в других жанрах публичной речи.

В лингвокогнитивном аспекте афоризм – обобщенная мысль, выраженная в лаконичной, художественно заостренной форме. В лингвокогнитивистике афоризмы рассматриваются как разновидность прецедентных феноменов, к которым относятся, как известно, и прецедентные тексты, и высказывания, и ситуации, и имена [2; 3, с. 431].

Методы анализа афористических выражений

Афористические высказывания являются объектом анализа во фразеологии, паремиологии, этнолингвистике, лингвокогнитивистике, лингвостилистике, лингвопрагматике, лингвистике текста, а также в фольклористике и в литературоведении. Изучение универсальных высказываний проводится и в смежных с филологией когнитивных науках, таких как философия и история.

Афористические высказывания изучаются в лингвистике с точки зрения их языкового статуса в плане составляющих афористику структурных единиц, а также в перспективе функционирования афористических единиц в разных типах дискурса и в первую очередь – в языке художественной литературы, в научной речи и в медиадискурсе.

Во времена античности афоризм появился как дидактический жанр. Так, Гиппократ афоризмами называл предписания по лечению болезней.

В период средневековой схоластики в философской традиции афоризмы представляли собой многочисленные формулы, в которых давались строгие определения или делались выводы относительно «порядка вещей». Афористические формулы часто содержали назидательные интенции, последовательно превращаясь в максимы.

Содержание термина «афоризм» изменилось в XVI–XVII веках. Медицинская тематика сменилась на политическую или моральную. Большую роль в этом смысловом повороте сыграл трактат Бальтасара Грасиана «Обиходный оракул или искусство быть благоразумным» [4, с. 631].

В новое время, в период расцвета структурной лингвистики афоризмы стали изучаться с точки зрения логических конструктов, лежащих в их основе [А.С. Бардза, Л.И. Ковалёва, Г.Е. Крейдлин, А.С. Тяпкина, М.А. Черкасский, Л.И. Швыдкая, Н. Барли].

Как культурно-семиотические объекты, афоризмы рассматриваются в ряду сложных клише, или устойчивых сочетаний слов, которые воспроизводятся в раз и навсегда заданной форме [5, с. 7].

В последние десятилетия – в период распространения дискурсивно-ориентированной парадигмы – возрос интерес к анализу афоризмов в разных типах дискурса. Афоризмы анализируются как контекстуализованные явления, интерпретация которых зависит от фоновых знаний, пресуппозиции и подтекста. В фокусе изучения афоризма стоит также автор афоризма, важен и вопрос о его адресате. В качестве примера такого исследования можно привести труд Е.И. Шейгал, которая рассматривает политический афоризм как прецедентный текст.

Анализ афоризма как малоформатного текста направлен на референтную интертекстуальность, под которой понимаются формы и отношения афоризма с другими текстами.

Еще одно новое направление в изучении афоризма связано с анализом его функционирования в среде Интернета.

В португалистике единицы, подобные афоризмам, объединены в класс под названием frases feitas – *готовые фразы*. Между тем португальская лексикология в целом, по словам бразильского лингвиста Э. Бешары, до сих пор находится на обочине магистрального пути науки о словарном составе языка: numa língua como o português, ainda hoje muito aquém da investigação lexicológica que outros idiomas apresentam *в языке подобном португальскому, который до сегодняшнего дня не располагает тем уровнем лексикологических исследований, которые развиты у других языков*. В большой степени в португалистике изучены фразеологизмы, частью которых являются языковые клише.

Типология афористических высказываний

Классификации афористических высказываний строятся на разных основаниях. Ключевую роль в дифференциации разнообразных стереотипных единиц играют источники афоризмов: так, выделяются паремии как единицы фольклорного фонда и собственно афоризмы, имеющие характер авторских изречений. В связи с этим разграничением в лингвистике выделяется паремиология, объектом которой являются устойчивые пословицы и поговорки, и специальный раздел филологических исследований – анализ афоризмов. Между тем в паремиологию может включаться также анализ афоризмов.

В фокусе современной паремиологии стоит паспортизация паремий во времени и пространстве [6]. Другими словами, в паремиологии проводится уточнение и описание паремиологического фонда, осуществляется классификация пословиц и поговорок с точки зрения их статуса и тематического наполнения. В основе паремий лежат фольклорные стереотипы. Формульный характер таких стереотипов определяется формальной стороной фразы – часто рифмами, иногда метром, а также синтаксическим построением с повторами.

Под пословицей традиционно понимается «логически законченное образное или безóбразное изречение афористического характера, имеющее назидательный смысл и характеризующееся особой ритмической и фонетической организацией. Поговорка имеет выраженный фольклорно-этнографический характер и понимается как фразеологизм в узком смысле слова, включая и устойчивое сравнение.

Афоризм – плод словесно-творческой деятельности автора. Афоризмы имеют сжатую форму и наделены назидательной интенцией. Разновидностями афоризмов являются *гномы* и *сентенции* (имеют анонимный характер), *апофтегмы* (приписаны определенному лицу), *хрии* (хрию произносит определенный автор в определенных обстоятельствах) и *максимы* (должны иметь поучительный, назидательный смысл). Гнома в отличие от сентенции обладает стихотворной формой. Вошедшие в широкое употребление афоризмы (слова и выражения) могут стать *крылатыми словами,* исследованием которых занимается *крылатика*.

Афоризмы в португальской традиции

В португальской литературной традиции в эпоху Ренессанса возник особый жанр – краткие изречения, которые объединялись в сборники. Одной из первых трудов в этом ряду является книга «Сентенции» (изд. 1605) Д. Франсишку де Португала, первого графа Вимиозу (1488–1549). Позднее появился сборник «Поговорки монахини» Жоаны да Гама Ditos da Freira Evora (1555). Фундаментальный труд по пословицам Feira de anexins «Ярмарка пословиц» вышел из-под пера автора португальских апологов в прозе Франсишку Мануэла де Мелу. И хотя книга была написана в XVII веке, она увидела свет только в 1875 году.

В афористический фонд португальского языка включаются разные по структуре, происхождению и функциональному употреблению тексты малых форм. Среди них – паремии как единицы фольклорного или библейского фонда и собственно афоризмы, имеющие характер авторских изречений. К паремиям относятся provérbios *пословицы*, dictados, ditos *поговорки*, rifões, adagios, anexins *рифмованные пословицы,* к авторским изречениям – *сентенции, максимы и собственно афоризмы.*

Сентенция как вид афоризма содержит изречение нравоучительного, морального, философского содержания [7, с. 73–81]:

Mulheres são como as ilhas: sempre longe, mas ofuscando todo o mar em redor Mia Couto «Confissão», 60	Женщины, как острова: всегда вдали, но делают невидимым море, которое вокруг них.
O homem é como a casa: deve ser visto por dentro Mia Couto «TS», 90	Человек подобен дому: его надо разглядывать изнутри.

Гнома имеет стихотворную форму. Её цель – представить поучительно-философское содержание. Гномы, как правило, даются в виде эпиграфов к произведениям. Иногда гномы создаются самим автором текста, а иногда заимствуются извне. К сборнику рассказов мозамбикского писателя М. Коуто «Бусы» O fio das missangas предпослана краткая гнома автора произведения:

A missanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, Em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: Um fio de silêncio costurando o tempo.	Бусины видят все. Но никто не замечает нити, которая собирает все бусины в нарядное колье. Таков и голос поэта: он подобен беззвучной нити, которая соединяет время.

Средства языковой выразительности в афоризмах

Афоризмы – результат словесно-творческой деятельности автора. Между тем афористичность – это особое качество стиля, характеризующееся точностью и краткостью.

Афористика в разных видах может быть вплетена в ткань художественных произведений. Стремление к кратким изречениям, коммуникативно-прагматической целью которых является пояснение замысла (в афоризме-эпиграфе), оценка действий героя или событий, подведение итогов и совет-предсказание на будущее характерно не только для самих авторов, но и для героев их произведений.

Исследователь фольклора Б.Н. Путилов высказал предположение о наличии в фольклорных текстах семантически и структурно организованных единиц, обладающих собственными значениями. Такие фольклорные единицы-стереотипы обнаруживаются в составе целостных текстов [8].

Универсальные высказывания распространены в разных типах дискурса: в институциональных – как генерализация смысла, в персональных – как демонстрация личного знания. В фольклорной традиции краткие высказывания предназначены выражать глубокую и законченную мысль о явлениях действительности, характерах людей.

Афоризмы, в которых используются средства обобщающей репрезентации явлений, являются генерализованными высказываниями. В книге «Сентенции» Д. Франсишку де Португала (1605) специфика универсальных высказываний проявляется в афоризмах в полном объёме: атемпоральный характер высказываний манифестируется с помощью кванторов всеобщности (неопределённых местоимений, определенных артиклей в функции генерализации), базируется на широком употреблении глагольных форм настоящего времени. Генерализацию высказываний поддерживают также абстрактные существительные, часто образованные от глаголов и прилагательных.

Например, в афоризмах широко употребляются определенные артикли в обобщающей функции: **Os** prudentes louvam **os** fundamentos, e **os** ignorantes **os** sucedimentos. *Разумные хвалят основания, невежды – последствия.*

Универсальные всеобщие признаки обозначаются также с помощью относительных и/ или определительно-обобщающих местоимений: A **quem** não crê verdades dizem mentiras. *Лгут тому, кто не верит правде;* **Os que** não sabem **tudo** lhes hé danoso. *Тем, кто не знает, вредно всё.*

Глаголы в настоящем времени указывают на действие, не связанное с временными ограничениями, или на его итеративность:

A desestima dos bons **dá** ousadia aos maus. *Умаление хороших людей придает дерзость плохим.*

Отглагольные существительные и субстантивированные прилагательные в поле абстракции, как правило, способствуют генерализации высказываний: **Adquirir** proveitos é louvor do siso, a culpa da vontade. *Получить пользу – благо-*

дарение здравому смыслу, стать виновным – от своеволия; **O fraco** de todos diz mal em segredo. *Слабый говорит плохо обо всех по секрету.*

В фокус суждений в «Сентенциях» Д. Франсишку де Португала поставлены модусы познавательной способности (ума и глупости), этических достоинств и недостатков человека. На основании большого внимания к дидактическим, просветительским и разоблачительным интенциям в афоризмах высказывания португальского автора можно отнести к разряду апофтегм и в некоторых случаях – максим (если доминирует назидательный смысл). Так, ум противопоставляется глупости, знание – невежеству: **No saber há igualeza, e na ignorancia a contumacia**. *В знании – равенство, в невежестве – упрямство*; **Os que não sabem tudo lhes hé danoso**. *Для тех, кто не знает, вредно всё;* **Não se deve conversar com o mestre dos mal-ensinados**. *Не стоит разговаривать с наставником необразованных людей.*

К нравственным достоинствам человека относятся смирение: **Quem tem vontade não tem rezão**. *Не прав тот, кто следует только своей воле*; любовь к истине, правде: **Calando se desonra quem com medo se cala**. *Промолчавший из-за страха, лишает себя чести*; предпочтение дела – слову: **As obras fallem, & as palavras callem**. *Пусть говорят дела, а слова молчат*; скромность; **O grande coração não permite louvor presente**. *Большое сердце не допускает восхваления;* бескорыстие: **O virtuoso não segue o prouveitoso**. *Добродетельный человек не ищет выгоды;* постоянная духовная работа: **Não mudes vida sem primeiro a teres mudado em ti**. *Не меняй свою жизнь, не переменив её в себе самом.*

Ложь – главный источник человеческих недостатков: **As palavras do mau são manjar saboroso com peçonha**. *Слова дурного человека – кушанье, приправленное ядом;* **A verdade da boca de mau deve-se tomar com salva**. *Слова плохого человека надо сплёвывать*; осуждения заслуживает пустая болтовня: **O homem palreiro faz seu amigo mudo**. *Болтун превращает своего друга в немого.*

Аллегоризация – важный механизм в создании кратких законченных изречений. С помощью аллегории осуществляется компрессия смысла. На основании подобного сжатия аллегория является продолжением фольклорного афористического письма, содержащего обобщенные законченные мысли о явлениях действительности.

Аллегория как один из вариантов иносказания, основанного на образном представлении абстрактных понятий и носящий назидательный и дидактический смысл, достаточно регулярно входит в фонд образных средств в афоризме. В аллегории персонифицированы общие абстрактные состояния или свойства человеческого или природного мира. Амбивалентная аллегория соединяет аллегорический образ и аллегорический смысл: A **ignorância** escandaliza o **entendimento**. *Невежество приводит в смущение разум.*

Эпитет в афоризме является стилистически значимым словом, в котором на первый план выдвигается метафорическое значение: Às vontades **corrompidas** é **nojosa** a razão. *Испорченной воле отвратителен разум*.

В структурном отношении афоризмы нередко основаны на антитезе, в конструировании которой вовлечены антонимы. Как правило, антонимы входят в разряд контрадикторных: O **mau** ouve o **mal** e o **bõ bem**. *Плохому – плохое, хорошему – хорошее;* Os **bons** sabem **bondades**, & os **maus** sabem **malícias**. *Добрые совершают добрые дела, а плохие – вредные.*

Многие афористические высказывания строятся на основе параллелизма: As **obras** fallem, & as **palavras** callem. *Пусть говорят дела, а слова молчат.*

В имеющих стихотворную форму гномах Франсишку де Португала сохраняется репертуар разнообразных стилистических средств (антитеза, подкрепленная антонимами, аллегория, метафора). Образность и экспрессивность гномы усиливаются ритмической завершенностью (в тонической системе стихосложения – трехиктного дольника) и рифмой:

É ignorancia esperar	*От незнания ждать*
Por outro tempo melhor	*Лучших времен,*
E no presente acertar	*Выход искать в настоящем –*
Convem sempre ao sabedor.	*Всегда надлежит мудрецу.*
Antre nescios & sabidos	*Между неучами и учеными*
Nunca falece contenda	*Никогда не стихает спор.*
Aonde os maus são ouvidos	*Там, где слушают неученых,*
Os bons não tem muita renda.	*Умные остаются ни с чем.*
De sandeus que falam bem	*Безумцами, которые хорошо говорят,*
He o mundo todo cheo	*Полон весь мир.*
E mui vazio de quem	*Но мало в нем тех,*
Com siso acerta o meio.	*Кто разумен, и понимает жизнь.*

Создатель многочисленных романов, португальский писатель, лауреат Нобелевской премии, Жозе Сарамаго (1922–2010) – выдающийся автор малых литературных форм, среди которых особое место занимают **афоризмы**. Если романы португальского писателя достаточно глубоко исследованы, то принадлежащие ему краткие словесные формы – афоризмы – пока даже не собраны в отдельную книгу. По образу мыслей Сарамаго сознавал степень ответственности художника за каждое произнесенное им слово. (По выражению Нобелевского комитета, Ж. Сарамаго получил известность как «создатель иллюзорной реальности в форме притч, исполненных фантазии, иронии и сострадания». Сарамаго стяжал славу как сильнейший критик несправедливого общества и как писатель в поисках героя, который готов совершить нравственный выбор в пользу добра и истины).

Афористическая форма высказывания приобретала в этой перспективе особую силу и интенциональность: **Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne e sangra todo dia**. *Если у тебя железное сердце – на здоровье! Моё же сердце из – плоти, и оно кровоточит каждый день*.

Создавая комические образы, Сарамаго пользуется и юмором, и иронией, и сатирой:

Somos todos **escritores**, só que alguns **escrevem** e outros não. *Все мы писатели, только одни пишут, а другие – нет.* É ainda possível chorar sobre as **páginas de um livro**, mas não se pode derramar lágrimas sobre **um disco rígido.** *Можно расплакаться над страницами книги, но проливать слезы на жесткий диск компьютера невозможно*. Комический эффект достигается в результате обращения к полисемии, контекстуализации реалий («плакать над жестким диском»).

В паремиопространстве лузофонного дискурса большое место занимают народные африканские пословицы. В пословицах аллегорические образы взяты, как правило, из животного мира:

Um exército de ovelhas liderado por um leão é capaz de derrotar um exército de leões liderado por uma ovelha. Confissão de leoa, 177	Армия овец, которых возглавляет лев, может победить армию львов, во главе которых стоит овца.
Todas as manhãs a gazela acorda sabendo que tem que correr mais veloz que o leão ou será morta. Todas as manhãs o leão acorda sabendo que deve correr mais rápido que a gazela ou morrerá de fome. Não importa se és um leão ou uma gazela: quando o Sol desponta o melhor é começares a correr. Confissão de leoa, 87	Каждое утро газель просыпается, сознавая, что ей придется бежать быстрее льва или она будет убита. Каждое утро лев просыпается, сознавая, что должен бежать быстрее газели или он погибнет от голода. Неважно, лев ты или газель: когда встает Солнце, самое лучшее для тебя – начать свой бег.

В последние десятилетия возрос интерес к изучению кратких выражений, высказываний, лаконичных текстов, имеющих характер устойчивых и воспроизводимых в готовой форме языковых клише. В общий фонд единиц такого рода включаются различные по структуре, происхождению и функциональному употреблению высказывания, имеющие афористический (дидактический) характер.

В португалистике подобные единицы объединены в единый класс под названием frases feitas – *готовые фразы.* В разряд готовых фраз входят не только фразеологизмы, но и паремии (пословицы, поговорки), а также различные группы афоризмов (сентенции, максимы, апофтегмы, хрии и гномы).

Классификации универсальных высказываний строятся на разных основаниях. Ключевую роль в дифференциации клишированных единиц играют их источники: так, выделяются *паремии* как единицы фольклорного фонда и собственно *афоризмы*, имеющие характер авторских изречений. Неология проявляется во фразеологии и в *паремиологии* [8], объектом которой являются пословицы и поговорки и специальный раздел филологических исследований – *анализ авторских афоризмов*. Афоризмы являются важной частью фонда устойчивых речений (клише). Имея авторскую атрибуцию, афоризмы противопоставляются паремиям.

Перспектива дальнейших исследований видится в анализе интенциональности афоризмов, соединяющих назидательность, нравоучение, напутствие, пример, критику, иронию, похвалу, комплимент и другие коммуникативно-прагматические практики.

Афоризм как жанр и вид текста стоит на грани философии и поэзии. В творческой манере авторов афоризмов неопределенность, многозначность, генерализация высказываний дополняются ясностью и точностью афористики, основанной на традиционных ценностях афоризма – краткости и глубины изречения.

Библиографический список

1. Ивин А.А., Никифоров А.Л. *Словарь по логике*. Москва, 1997.
2. Горячева Е.Д. Прагматика афоризма в координатах прецедентности художественного текста. *Грамота*. 2018; Т. 3, № 12: 509–512.
3. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
4. Грасиан Б. *Карманный оракул, или наука благоразумия*. Москва: Наука, 1984.
5. Пермяков Г.Л. *От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише)*. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1970.

6. Мокиенко В.П. Современная паремиология (лингвистические аспекты). *Мир русского слова*. 2010; № 12: 6–20.
7. Сапрыкина О.А. *Афористика Жозе Сарамаго: стиль и метод*: сборник статей к юбилею заслуженного профессора МГУ Ю.Л. Оболенской. Москва: МАКС Пресс, 2023.
8. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. *Петербургское востоковедение.* 2003: 166.

References

1. Ivin A.A., Nikiforov A.L. *Slovar' po logike*. Moskva, 1997.
2. Goryacheva E.D. Pragmatika aforizma v koordinatah precedentnosti hudozhestvennogo teksta. *Gramota*. 2018; T. 3, № 12: 509-512.
3. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
4. Grasian B. *Karmannyj orakul, ili nauka blagorazumiya*. Moskva: Nauka, 1984.
5. Permyakov G.L. *Ot pogovorki do skazki (Zametki po obschej teorii klishe).* Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1970.
6. Mokienko V.P. Sovremennaya paremiologiya (lingvisticheskie aspekty). *Mir russkogo slova*. 2010; № 12: 6-20.
7. Saprykina O.A. *Aforistika Zhoze Saramago: stil' i metod*: sbornik statej k yubileyu zasluzhennogo professora MGU Yu.L. Obolenskoj. Moskva: MAKS Press, 2023.
8. Putilov B.N. Fol'klor i narodnaya kul'tura. *Peterburgskoe vostokovedenie*. 2003: 166.

Статья поступила в редакцию 13.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-546-548

Solopova A.A., *postgraduate, Moscow Lomonossow University (Moscow, Russia), E-mail: scatebrana@gmail.com*

FUNCTIONS OF COLOUR TERMS IN OVID'S "EX PONTO". In the paper, the researcher considers and organizes all contexts, in which color terms occur in "Ex Ponto", analyze features of functioning of color vocabulary. The work distinguishes three artistic functions of color (descriptive, allegorical and emblematic) that explain Ovid's use of color meanings in a particular context. It can be concluded that approximately half of all cases of using color vocabulary account for allegorical and emblematic functions, i.e. in half of all cases, in addition to the color meaning of the lexeme, Ovid also uses another semantic layer. "Candidus" is used in "Ex Ponto" almost only in the meaning of "sincerity", "honesty", the chromatic meaning of the lexeme is not involved, which is not typical for the author. The variety of chromatic vocabulary is generally much less than in Ovid's other poetic works; vocabulary, usually often used in an allegorical or emblematic function, is less common or absent. The uses in these functions present in the text look like a formal reference to the traditional typical uses of coloratives.

Key words: **Ovid, Ex Ponto, colour terms, color, elegy, colorative, exile, candidus**

А.А. Солопова, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, E-mail: scatebrana@gmail.com*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ЦВЕТА В „ПИСЬМАХ С ПОНТА" ОВИДИЯ

В данной статье рассматриваются и упорядочиваются все контексты, в которых встречаются цветообозначения в «Письмах с Понта» Овидия, проводится анализ особенностей функционирования цветовой лексики. Выделяются три художественные функции цвета (описательная, аллегорическая и эмблематическая), объясняющие употребление Овидием цветообозначений в том или ином контексте. Можно сделать вывод о том, что приблизительно половина всех случаев использования цветовой лексики приходится на аллегорическую и эмблематическую функции, т. е. в половине всех случаев, помимо цветового значения лексемы Овидий задействует также и иное семантическое наслоение. Лексема candidus используется в Ex Ponto чаще всего в значении «искренность», «честность», хроматическое значение лексемы практически не задействуется, что нетипично для автора. Разнообразие хроматической лексики в целом значительно меньше, чем в других поэтических произведениях Овидия; лексика, обычно часто используемая в аллегорической или эмблематической функции, встречается реже или отсутствует. Присутствующие же в тексте использования в этих функциях выглядят как формальное обращение к традиционным типичным использованиям колоративов.

Ключевые слова: **Овидий, цветообозначения, «Письма с Понта», цвет, хроматическая лексика, функции цветообозначений, колоративы, color**

Данная статья имеет своей целью рассмотреть, как и с какой целью Овидий использует колоративы в «Письмах с Понта», какую смысловую, эстетическую и художественную нагрузку несут колоративы. Статья представляет собой часть глобального исследования цветообозначений во всей поэзии Овидия; примененный в работе подход позволяет говорить об использовании цветообозначений как об одной из черт авторского стиля [1]. Задача этой работы – проанализировав все контексты, в которых встречаются колоративы, отметить способ их использования и обозначить особенности функционирования хроматической лексики; задействовать полученные результаты в дальнейшем при анализе остальных поэтических произведений Овидия. Актуальность исследования заключается в возможности применения разработанного метода для анализа хроматической лексики внутри корпуса одного автора для выявления новых закономерностей индивидуального стиля. Научная новизна исследования объясняется тем, что цветовая лексика, являющаяся значительной по объему группой лексем, практически не была рассмотрена в научной литературе с применением подобного подхода. Работа не только с переводом хроматических терминов, но и с объяснением функций использования колоратива в каждом из случаев позволяет как лучше ознакомиться с особенностями стиля конкретного автора, так и подсвечивает незамеченные ранее аспекты текста. Теоретическая значимость предлагаемого исследования состоит в:

– разработке метода анализа колоративов с точки зрения литературоведения – выделение трех функций цветообозначений: описательной, аллегорической и эмблематической;

– расширение научного знания в области хроматической лексики.

Перед тем как переходить к анализу, проясним вопрос о том, какие именно лексемы мы считаем колоративами. Это слова, в числе словарных значений которых (согласно OLD [2]) встречаются значения цвета, его оттенков или изменение цвета. Анализу будет также подвергаться и сама лексема color «цвет».

Для удобства работы с цветовой лексикой предлагается выделить две функции цветообозначений: описательную и метафорическую [3]. Использование описательной функции подразумевает употребление колоратива буквально в его хроматическом значении, например, caeruleas … undas «синие … волны» (Ou. Ex Pon. 2.10.33). Использование хроматического термина в метафорической функции подразумевает присутствие некоего дополнительного семантического наслоения. К примеру, в контексте boues niueos (Ou. Ex Pon. 4.4.31) белый цвет быков обозначает не только собственно их цвет, но и отмечает тот факт, что имеются в виду жертвенные животные.

Помимо этого, эти две функции возможно встретить в комбинации. Описательная функция колоратива может существовать в чистом виде – в таком случае реально существующий объект имеет некий цвет, который и обозначается колоративом. Если описательная и метафорическая функции используются вместе, то такую их комбинацию можно назвать аллегорической функцией. Примером такого использования может служить многократно встречающееся у Овидия caeruleae comae «синие волосы» применительно к цвету волос морских божеств или нимф, обитающих в воде. Буквальное понимание контекста возможно – волосы (окрашенные, например) действительно могут иметь синий цвет. Имеется же в виду, конечно, соотнесенность цвета волос с водой – колоратив отмечает связь божества с морем или источником.

К чисто метафорическим использованиям колоративов относятся те, где фактический цвет объекта отсутствует, то есть восприятие контекста буквально лишено смысла. Например, ater dies – день не имеет собственного цвета; имеется в виду в таком случае день несчастливый. Такие использования колоративов можно отнести к эмблематической функции [4].

Предлагаемые названия функций – аллегорическая и эмблематическая – заимствуются из рассуждений об иконографических мотивах, где эмблема – изображение, имеющее четко установленное символическое значение, символическое же значение аллегории может иметь разные прочтения.

Рассмотрим, как распределяются функции колоративов внутри текста «Писем с Понта». Суммарно цвет упоминается 44 раза. Произведение состоит из четырех книг, в каждой из которых мы находим от 9 до 16 элегий; количество строк в них варьируется от 22 до 166. В скобках после названий функций перечисляются лексемы, употребленные в обозначенной функции.

Книга первая (2 использования)

Описательная функция: (pallidus)

Встречается всего два случая использования колоративов в первой книге. Цвет кожи сравнивается с цветом свежего воска: membraque sunt cera pallidiora noua „кожа бледнее свежего воска" (Ou. Ex Pon. 1.10.28). Используется прилагательное pallidus „бледный".

Эмблематическая функция: (color)

Строкой выше лексема color используется с отрицанием в значении «нездоровый цвет лица»: qui fuit ante color «где раньше был (здоровый) цвет лица» (Ou. Ex Pon. 1.10.26). Овидий полагает, что нахождение в изгнании истощает его тело, нездоровая бледность – один из симптомов этого процесса.

Книга вторая (10 использований)

Описательная функция: (erubeo, aureus, caruleus, pictus (2), niveus)

Вторая книга оказывается намного более насыщенной цветовой лексикой.

В описании торжественной процессии встречается колоратив erubeo: saxaque roratis erubuisse rosis «камни краснели, усыпанные розами» (Ou. Ex Pon. 2.1.36).

Aurea tecta обозначает сияние золотого цвета, которым оказывается покрыт форум, полный золотой добычи (Ou. Ex Pon. 2.1.42). Это может наглядно иллюстрировать, что прилагательное aureus, использованное по смыслу по отношению к действительно выполненному из золота объекту может обозначать не только материал, но также и отдельно цвет.

Море называется синим: caeruleas … undas «синие… волны» (частый топос, ср. Tib.1.4.45); в той же строке по отношению к кораблям используется колоратив pictus: rate … picta «расписным кораблем» (Ou. Ex Pon. 2.10.33). Такое использование можно связать с декоративной и апотропеической функциями рисунков (ср. Her. 16, 114; Tr. 1.4,8; 10.2).

Словосочетанием pictis viris – пестрые мужи – обозначаются побежденные Цезарем народы (Ou. Ex Pon. 2.1.38). Вероятно, имеются в виду татуировки, которыми покрывали себя некоторые народы [5].

Упоминаются кони белого цвета: purpureus niueis filius instet equis! «пусть погоняет белых коней одетый в пурпур сын» (Ou. Ex Pon. 2.8.50).

Эмблематическая: (candidus (2), candor)

Выпавшую ему на долю судьбу Овидий называет не вполне безнадежной: non ita pars fati candida nulla mei est – не до такой степени моя доля ужасна (Ou. Ex Pon. 2.4.30). Candidus используется с отрицанием, служит обозначением общей негативной коннотации [6]. Эта лексема имеет в числе основных значений и значение «светлый», «блестящий», от которого в дальнейшем развивается значение «удачный», «приятный» (параллельные контексты: Tib. 3.4.34; 5,7,4).

Колоратив candor используется в переносном значении и относится к человеческому характеру «искренность, вещь в наше время почти исчезнувшая»: candor, in hoc aeuo res intermortua paene (Ou. Ex Pon. 2.5.5-6). Овидий первым начинает употреблять эту лексему по отношению к людям в значении «чистота характера» [7].

Аналогичное использование встречаем далее: характер Салана Овидий сравнивает с цветом молока и нетоптаного снега. Pectus обозначает здесь дух или сердце, согласовывается с колоративом candidus:

Non ego laudandus, sed sunt tua pectora lacte

et non calcata candidiora niue (Ou. Ex Pon. 2.5.38-39) («не меня следует хвалить, но твое сердце, безупречнее (цветом) молока и нехоженого снега»).

Интересно, что candidus согласовано со словом «снег» и имеет фактическое значение цвета и блеска; внутри же сравнения с tua pectora хроматическое значение исчезает и candidus мы понимаем в переносном значении.

Аллегорическая функция: (purpureus)

Отмечается, что цвет тоги, носимой сыном Котты – пурпурный, – одеяние, полагающееся триумфатору: purpureus niueis filius instet equis! «пусть погоняет белых коней одетый в пурпур сын» (Ou. Ex Pon. 2.8.50; параллельный контекст: Ou. Tr. 4.2.48).

Книга третья (14 использований)

Описательная функция: (fulvus, lacteus, niger, candens, caeruleus, candidus, decolor, rubeo, vireo)

Цвет волос юношей – fulvus: ambiat ut fuluas infula longa comas – так что длинная повязка обвила их русые волосы (Ou. Ex Pon. 3.2.74).

Противопоставление черного и белого цветов Овидий использует для того, чтобы описать невозможную ситуацию: sed neque mutatur nigra pice lacteus umor «но и не обращается молоко черной смолой» (Ou. Ex Pon. 3.3.97). Молоко (которое называется описательно через свой цвет – lacteus umor) никак не может стать черным – nigra pice «чернее смолы». Используются колоративы lacteus, niger. Строкой далее говорится о том, что «и то, что было теребинтом, не станет блестящей слоновой костью»: nec quod erat candens fit terebinthus ebur (Ou. Ex Pon. 3.3.98). Слово ebur используется одновременно и как колоратив – обозначает белый цвет, продолжая противопоставление черного и белого из предыдущей строки; с другой же стороны, отмечается блеск материала. Через упоминание теребинта обозначается черный цвет.

При описании Истра отмечается цвет воды: Hinc ubi caeruleis iungitur Hister aquis (Ou. Ex Pon. 3.5.2).

Алтарь называется белым – сделанный из белого цвета камня: araque, quae fuerat natura candida saxi – алтарь, который был по природе из белого камня (Ou. Ex Pon. 3.2.53). После принесения жертвы он покрывается кровью и меняет цвет на красный: decolor adfuso sanguine tincta rubet – потемневший, он краснеет, запятнанный кровью (Ou. Ex Pon. 3.2.54). Встречаются колоративы decolor, rubeo, используется глагол tingo для обозначения смены цвета.

«Юпитеру нужно дать новый лавровый венок, пока старый еще свеж»: danda loui laurus, dum prior illa uiret (Ou. Ex Pon. 3.4.90) – глагол vireo обозначает как свежесть зелени, так и указывает на ее цвет.

Эмблематическая функция: (candor, candidus)

Лексема candor используется в значении «чистосердечие, благородство»: aut meus excusat caros ita candor amicos «так прощает мое сердце дорогих друзей» (Ou. Ex Pon. 3.2.21). Похожий случай: candida iudiciis illa sit hora meis «это время кажется мне приятным» (Ou. Ex Pon. 3.5.52).

Аллегорическая функция: (color, purpura (2))

Memnonio colore описательно подразумевает черный цвет – цвет лебедя, в которого был обращен Мемнон, темнокожий царь эфиопов (Ou. Ex Pon. 3.3.96). Колоратив отмечает одновременно и цвет лебедя, и цвет кожи Мемнона, а также сохранение этого темного цвета после совершения превращения.

Слово purpura обозначает одежды и ткани пурпурного цвета. Обыкновенно в таком случае основным значением слова в контексте оказывается значение «роскошные, дорогие ткани». При этом цвет их действительно пурпурный, потому имеет смысл рассматривать такие использования как случаи употребления хроматического термина в аллегорической функции – обозначаются и цвет, и роскошь одновременно. Лексема purpura встречается в третьей книге дважды (Ou. Ex Pon. 3.4.24; 3.8.7).

Книга четвертая (18 использований)

Описательная: (flavus, fulvus, puniceus, caeruleus, color, pictus, rubeo, niveus)

Лексемой flavus обозначен цвет волос кораллов – одного из причерноморских племен, обитавших на территории современной Болгарии (в античности Нижняя Мезия): flauis ... Corallis (Ou. Ex Pon. 4.2.1).

Желтоватым называется песок: nam mihi cum fulua solus spatiarer harena (Ou. Ex Pon. 4.4.11).

Воды Дуная оказались окрашенными гетской кровью: puniceam Getico sanguine fecit aquam (Ou. Ex Pon. 4.7.20). Встречается также и обозначение воды колоративом синего цвета: caeruleus uix est diluiturque color (Ou. Ex Pon. 4.10.62). В той же строке используется лексема color.

Пестры перья в украшении шлема: spicula cum pictis haerent in casside pennis (Ou. Ex Pon. 4.7.37). Это эпический мотив, который мы находим еще у Гомера, но который не встречается больше у авторов эпохи Августа [8].

Красны семена граната: grana rubent «краснеют семена» (Ou. Ex Pon. 4.15.8).

Белый встречается как цвет жертвенных животных: boues niueos (Ou. Ex Pon. 4.4.31).

Эмблематическая функция: (candidus (2), niger, viridis, color (2))

Candidus в значении «удачный» снова используется по отношению к году – явлению, никакого собственного цвета не имеющему: candidus et felix proximus annus erit! «удачным и счастливым будет следующий год» (Ou. Ex Pon. 4.4.18).

Похожее – про чистоту души: tam felix utinam quam pectore candidus essem! «вот бы я был настолько счастлив, насколько я чист душой!» (Ou. Ex Pon. 4.14.43). Противопоставленное ему использование (колоратив черного цвета в переносном значении, объект сравнения – pice, так, словно действительно имеется в виду цвет): adde quod, Illyrica si iam pice nigrior essem «однако, если бы я был чернее иллирийского дегтя» (Ou. Ex Pon. 4.14.45).

Viridis в переносном смысле: uiridi iuuenta «(с) зеленой юности» (Ou. Ex Pon. 4.12.29).

Color в переносном значении – примета, колорит: unde salutaris, color hic tibi protinus index // et structura mei carminis esse potest «откуда (=от кого) ты получаешь приветствие, может быть сразу указанием на мой колорит (речи) и строение моего стиха» (Ou. Ex Pon. 4.13.3-4). В том же письме в том же значении несколько строк спустя: et mea Musa potest proprio deprensa colore // insignis uitiis forsitan esse suis «и моя муза, обнаруженная из-за своего колорита, может, возможно, быть яркой (заметной) из-за своих недостатков» (Ou. Ex Pon. 4.13.13).

Аллегорическая функция: (purpura (2), albens, caeruleus)

Снова упомянуты пурпурные одежды (см. выше) (Ou. Ex Pon. 4.4.25; 4.9.26).

В следующей строке встречается противопоставленная юности старость – ее эпитет: ad albentis … comas «до седых волос» (Ou. Ex Pon. 4.12.30).

Синими богами называются боги, обитающие в воде, например, Посейдон и морские нимфы: caeruleos … deos (Ou. Ex Pon. 4.16.22).

В данной статье был проведен анализ использования хроматической лексики в «Письмах с Понта». Представленные результаты могут быть полезны для понимания, каким образом Овидий использует цветообозначения и какую художественную функцию они выполняют в его поэзии; метод работы может быть применен для исследования текстов других авторов. Обращаясь к статистической части исследования, можно заключить, что цвет упоминается в «Письмах с Понта» 44 раза; чаще всего можно встретить колоративы белого цвета – 14 использований, из которых 6 приходится на лексему candidus. Красный цвет – второй по употребительности – встречается 9 раз. Нельзя не отметить большое количество использований цветов в комбинациях, образующих контраст. Так, красный и белый цвета несколько раз встречаются в сочетании (Ou. Ex Pon. 2.8.50; Ou. Ex Pon. 3.2.53-54), отмечены сочетания также черного и белого цветов (Ou. Ex Pon. 3.3.97; Ou. Ex Pon. 3.3.98; Ou. Ex Pon. 4.14.43-45); старость и юность противопоставлены, в том числе, и при помощи использования колоративов viridis и albens (Ou. Ex Pon. 4.12.29-30). Примечательно, что сочетаемость красного и белого цветов не встречается при описании цвета лица – часто встречающееся в других поэтических произведениях Овидия сочетание [9]. Можно также отметить частое использование лексемы color в переносном смысле.

Лексемы candidus, candor встречаются чаще в эмблематической функции, чем в описательной. Не встречается множество обычных для Овидия хроматических терминов, например, albus, ater (черный цвет представлен только двумя использованиями лексемы niger и описательно упоминанием дерева с корой черного цвета). Примерно в половине случаев хроматические термины встречаются по одному разу.

По функциям использования хроматические термины распределяются следующим образом: 24 употребления приходится на описательную функцию, 12 – на эмблематическую, 8 – на аллегорическую. Мы видим, что примерно в половине случаев цветовая лексика содержит в себе не только хроматическое значение, но и сопровождается некоторыми другими. Использование эмблематической функции нередко заключается в использовании колоратива в ином, отличном от хроматического значении. Аллегорическое использование часто включает в себя топосы, такие как упоминания синих волос морских божеств, а также дает ссылку на некую реалию (белые = жертвенные животные, пурпурные = роскошные одежды), отмечая одновременно с этим и фактический цвет.

„Письма с Понта" были созданы Овидием в ссылке в городе Томы, потому было бы интересно взглянуть, есть ли отличия между использованием лексики цвета в период до ссылки и во время нее – возможно ли, что фраза qui fuit ante color действительно так или иначе относится к насыщенности поэзии Овидия цветовой лексикой. Как обычно, колоративы белого цвета встречаются чаще всего, на втором месте по количеству употреблений стоят цветовые термины красного цвета. Встречаются лексемы для обозначения всех цветов – желтого, зеленого, синего; слова pictus «пестрый» и color «цвет». Тем не менее стоит отметить следующее. Среди лексем для обозначения белого цвета в Ex Ponto мы не находим лексем canus, marmoreus, eburneus, pallor, canities, позволяющих развивать цепочки разнообразных метафор. Так, canus в аллегорическом использовании может обозначать возраст, соотнесенность с морем (Ou. Met. 2.509 – canus как эпитет Тетиды, по аналогии с тем, как cana unda обозначает штормовое море, покрытое пеной), нередко фигурирует, чтобы ввести в контекст описание зимы. Marmoreus часто служит указанием на красоту персонажа, отмечает безупречность его кожи; относится к великолепным постройкам из мрамора, статуям богов. Конечно, для этого могли бы быть задействованы другие хроматические термины, например, candidus или niveus, присутствующие в тексте. Но лексема niveus встречается всего дважды, обозначая цвет животных, а candidus мы видим только применительно к характеру, цветовое значение лексемы не задействуется. Всего по одному разу встречаются лексемы purpureus, aureus – именно те, которые мы часто наблюдаем при описании пышных процессий, богато наряженных людей, всего того, что Овидий больше не видел в Томах.

В аллегорической функции мы находим колоративы во вполне обычных для Овидия контекстах: маркируется преклонный возраст, отмечается роскошь пурпурных одежд, упоминаются морские божества, жертвенные животные. В эмблематической функции мы видим использование эпитета «зеленая юность» в противопоставление старости, а также многочисленные употребления candidus для обозначения выдающихся моральных качеств. Встречается также color в значении «цвет лица».

Таким образом, формально упоминаются те же цвета, что и в «Метаморфозах», «Любовных элегиях», «Науке любви», лексическое разнообразие при этом значительно меньше; лексика, обычно широко встречающаяся в аллегорической или эмблематической функции, употребляется реже или отсутствует. Хроматическое значение candor, candidus сведено практически к нулю. Случаи использования не в описательной функции выглядят как формальная отсылка к традиции, встречаются редко и являются типичными. Создается ощущение, что, покинув Рим, Овидий намного меньше использует метафорический потенциал хроматической лексики, ограничиваясь распространенными топосами.

Библиографический список

1. Солопова А.А. Художественные функции цвета в «Любовных элегиях» Овидия. *Индоевропейское языкознание и классическая филология. Индоевропейское языкознание и классическая филология XXVII (чтения памяти И. М. Тронского):* материалы ежегодной Международной конференции. 2023; Т. II: 1128.
2. *Glare. Oxford Latin Dictionary*. Oxford. 1982.
3. Edgeworth R.J. *The colors of the Aeneid*. New York, 1992.
4. Panofsky E. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln, 1955.
5. Helzle M. *Ovids Epistulae ex Ponto. Buch I-II Kommentar*. Universitätsverlag C. Winter. Heidelberg.
6. André J. *Étude sur les termes de couleur dans a langue latine*. Paris, 1949:
7. Galasso L. *Epistularum ex Ponto Liber II*. Firenze, 1995.
8. Helzle M. *Publii Ovidii Nasonis Epistularum ex Ponto liber IV*. Georg Olms Verlag Hildesheim. Zürich. New York, 1989.
9. Солопова А.А. Художественные функции цвета в «Науке любви» Овидия. *Индоевропейское языкознание и классическая филология.* 2024; № 2: 1394.

References

1. Solopova A.A. Hudozhestvennye funkcii cveta v «Lyubovnyh `elegiyah» Ovidiya. *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya. Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya XXVII (chteniya pamyati I. M. Tronskogo):* materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2023; T. II: 1128.
2. *Glare. Oxford Latin Dictionary*. Oxford. 1982.
3. Edgeworth R.J. *The colors of the Aeneid*. New York, 1992.
4. Panofsky E. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln, 1955.
5. Helzle M. *Ovids Epistulae ex Ponto. Buch I-II Kommentar*. Universitätsverlag C. Winter. Heidelberg.
6. André J. *Étude sur les termes de couleur dans a langue latine*. Paris, 1949:
7. Galasso L. *Epistularum ex Ponto Liber II*. Firenze, 1995.
8. Helzle M. *Publii Ovidii Nasonis Epistularum ex Ponto liber IV*. Georg Olms Verlag Hildesheim. Zürich. New York, 1989.
9. Solopova A.A. Hudozhestvennye funkcii cveta v «Nauke lyubvi» Ovidiya. *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya.* 2024; № 2: 1394.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-548-550

Sushkova A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Philology and Intercultural Communication, Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: aigulechka.92@mail.ru*

METAPHORICITY OF SCIENTIFIC PHILOLOGICAL DISCOURSE. The article examines expressiveness of scientific philological discourse in the Russian and English languages by the example of metaphors. It is emphasized that the use of metaphors in the texts of scientific philological articles contributes to stimulation of the recipient's cognitive activity. Based on the available research on the issue under study, the author emphasizes that metaphors help to create new theoretical knowledge based on existing concepts. Due to the fact that the sender influences the sensory perception, the recipient gets associations based on life experience. This has an enhanced effect on the recipient and helps to make statements more convincing, which reveals the anthropocentric character of scientific philological discourse. The quantitative analysis reveals the percentage of metaphors presented in the scientific philological texts of the Russian and English languages. The identified cases of using this trope are interpreted from the point of view of their purpose in particular contexts in the structure of a scientific philological text.

Key words: **metaphor, expressivity, scientific philological discourse (SPhD), recipient, author, perception, attention, interest**

А.Р. Сушкова*, канд. филол. наук, ст. преп. Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, E-mail: aigulechka.92@mail.ru*

МЕТАФОРИЧНОСТЬ НАУЧНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В данной статье рассматривается экспрессивность научного филологического дискурса в русском и английском языках на примере метафор. Подчеркивается, что использование метафор в текстах научно-филологических статей способствует активизации когнитивной деятельности реципиента. Базируясь на имеющихся исследованиях по изучаемому вопросу, автор подчеркивает, что метафоры помогают создавать новые знания на основе существующих концептов. Путем воздействия на чувственное восприятие у реципиента создаются ассоциации, основанные на жизненном опыте. В совокупности это оказыва-

ет усиленное воздействие на реципиента и позволяет сделать высказывание более убедительным, что раскрывает антропоцентрическую направленность научно-филологического дискурса. Проведенный количественный анализ раскрыл процентное соотношение метафор в научных текстах двух исследуемых языков. Выявленные случаи употребления данного тропа интерпретированы с точки зрения цели их использования в том или ином контексте в структуре научно-филологического текста.

Ключевые слова: **метафора, экспрессивность, научный филологический дискурс (НФД), реципиент, автор, восприятие, внимание, заинтересованность**

Принято считать, что метафора является объектом изучения художественного и публицистического стилей, однако имеющиеся в научном дискурсе исследования свидетельствуют о присутствии метафоризации и в научном стиле. Это обусловлено авторскими интенциями – необходимостью экспрессивного воздействия на реципиента. Данный стилистический троп позволяет привлечь внимание реципиента, убедить его в правильности своего подхода и добиться точного понимания изложенного материала. Одновременно с этим, используя метафору, автор выражает субъективное видение исследуемого вопроса, производит оценку на основе своих фоновых знаний, своего жизненного опыта. Иными словами, можно сказать, что, пронося исследование через собственное чувственное восприятие, автор пытается воздействовать на чувственное восприятие реципиента.

Целью данного исследования является анализ метафор в научном филологическом дискурсе русского и английского языков.

Поставленной цели сопутствовали следующие задачи:

– изучить подходы к рассмотрению метафоры в научном дискурсе;
– выявить случаи и цели использования метафор в русскоязычном и англоязычном научно-филологическом дискурсе;
– провести количественный анализ отобранного материала;
– провести сопоставительный анализ применения метафор в научно-филологическом дискурсе русского и английского языков.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что впервые произведен комплексный анализ метафор в современном научно-филологическом дискурсе русского и английского языков с интерпретацией случаев и целей их употребления.

Теоретическая значимость состоит в выявлении универсальных и уникальных черт русскоязычных и англоязычных текстов филологической направленности, что вносит вклад в сопоставительное языкознание; антропоцентрической направленности научно-филологического дискурса.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании дисциплин «Академическое письмо» и «Стилистика» при обучении бакалавров, магистрантов, аспирантов; при написании и переводе научных текстов на русском и английском языках.

Материалом работы выступают тексты современных русскоязычных и англоязычных научных статей филологической направленности, опубликованные с 2016 по 2023 гг. Критерием отбора послужило включение в базу РИНЦ и перечень научных рецензируемых журналов, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ (для русскоязычных научных журналов), включение в международную базу данных Scopus (для англоязычных научных журналов).

В работе были применены следующие методы работы: метод сплошной выборки, количественный анализ, сопоставительный анализ, общелингвистические методы (описание, обобщение, анализ, синтез).

Внимание метафоре уделялось многими учеными и со стороны когнитивной лингвистики. Так, Э. Маккормак, стоящий у истоков когнитивной метафоры, указывает, что метафоризация позволяет углубить знания о мире, создавать новые теории и гипотезы на основе имеющихся концептов, так как представляет собой когнитивный процесс [1]. Довольно обширное исследование данного вида тропа в научном дискурсе представлено у И.А. Скрипак, которая резюмирует, что количество общеязыковых метафор в научном дискурсе выше, чем речевых [2]. Дроздова Т.В. рассматривает авторские метафоры в научном дискурсе как явление интенциональное [3]. Питолина Н.В., Бровченков Р.В. подчеркивают когнитивную обусловленность метафорической концептуализации космоса в научном дискурсе английского языка [4].

Мы провели количественный анализ общеязыковых и индивидуально-авторских метафор в русскоязычном и англоязычном НФД (217 единиц), по итогам которого выяснилось, что их количество превалирует в русскоязычном типе дискурса (53%) в отличие от англоязычного (47%).

В рамках исследования мы выявили, что метафоры используются автором для введения в проблематику вопроса:

*«Словарь **задел чувствительные струны** американского общества – в начале 60-х годов Америка еще не до конца отошла от маккартизма и поисков «**подрывных элементов**», а формирующаяся молодежная контркультура с ее вседозволенностью уже начала пугать консервативную часть общества»* [5, с. 19].

*Chinese students' reticence in English learning is **a conundrum** that has captured researchers' attention in the field of foreign and second language (L2) education* [6].

*The role of Facebook as a news-sharing platform raises important questions about the way in which the flow of information through society is enabled, filtered and structured through social networks, how critical media literacies thus become **entwined with** the management of social relationships, concerns about privacy and identity, and other interpersonal concerns* [7].

Включение метафор в начале изложения материала позволяет довольно быстро заинтересовать реципиента, что способствует удержанию внимания на протяжении всего исследования. Метафора пробуждает мыслительную деятельность реципиента и уже на этом этапе позволяет дать собственную оценку сказанному.

Кроме того, метафоры могут быть использованы в целях сохранения эмоционального фона, заданного автором, либо как средство подытоживания вклада других ученых по изучаемому явлению, предмету, тем самым обусловливая интертекстуальность произведения, как в русскоязычном, так и англоязычном НФД:

*«Путевые заметки – одна из разновидностей литературы путешествий, которая представляет собой «своеобразный **симбиоз документального и художественного**» (Скибина, 2003, с. 91)»* [8, с. 2272].

*«В исследованиях М. Фуко (1977) эпистема **осуществляет глубинный подкоп в историко-культурную, познавательную почву**, на которой **произрастают** различные виды и формы **знания**»* [9, с. 2024–2025].

*Given the nature of chronotopic invocation – a passing reference, a character, a stylized phrase which invoke familiar plot tropes, qualities of time, character types, etc. – if students hear "Western cowboy" rather than "Southern Belle" it brings with it an entirely new range of **ideological baggage**, constructing the very background on which the plot and character dynamics play out* [10].

*Over the past few years, there has been an **explosion of concern** over the role that algorithms play in the production of knowledge and in the life opportunities made available to different kinds of people* [11].

Отметим, что употребление метафоры в нейтральном, безэмоциональном, строгом изложении научного материала придает ему характеристику экспрессивности и невольно заостряет внимание реципиента. Это позволяет активизировать когнитивный процесс в полной мере с включением аналогий с жизненным опытом, чувственного проживания, что в совокупности способствует глубокому погружению в исследуемый вопрос.

Следующим случаем употребления метафоры является интерпретация полученных данных:

*«В значении фразеологизма заложен образ несправедливости, когда на суде игнорируются доказательства в пользу обвиняемого, через них **«перепрыгивают**», и обвинительный приговор уже предопределен»* [12].

***«Особняком стоит** форма превосходной степени übelst (наихудший) от прилагательного übel (скверный)»* [13].

*This "**echo" of the past** forces Jean to investigate his time with Dannie and, by doing so, shows us the impossibility of accurately investigating memory* [14].

*Its main focus will be on the strange potency of the narrator (despite his obvious powerlessness), which suggests that the persona of the fetus-Hamlet may **be a mask, a shell of clever disguise** adopted by another narrative agent* [15].

Использование метафоры в интерпретации полученных данных помогает исследователю эксплицировать субъективное видение вопроса, дать наглядную оценку, основанную на своих ощущениях, своем мировоззрении к исследуемому объекту, явлению, предмету.

Было выявлено, что в русскоязычном дискурсе, в отличие от англоязычного, метафоры могут встречаться и при построении выводов, умозаключений и выведении заключительных положений по исследованному вопросу:

*«Таким образом, рассмотрев два элемента русского быта – продукты питания/блюда и одежду, полагаем, что **быт является зеркалом** жизни народа, его традиций, ритуалов и типового уклада»* [8, с. 2277].

*«Вассальная сущность элементов окружения фиксирует самого бизнесмена, **цементирует его статус-кво** и блокирует развитие и изменение»* [16, с. 2299].

Другим интересным наблюдением стало, что часто в англоязычном дискурсе метафоры встречаются в аннотации к исследованию:

*The overall contribution of the paper is to make visible and **unpack** the complexity of the term 'feminist' explicitly and systematically **to scaffold** student learning* [17].

*This essay will examine **the mechanics** of the story and **the tension** built between the impossible and the predictable, the comic and the tragic, the unnatural and the mimetic* [18].

Построение предложений с экспрессивным метафорическим компонентом в аннотации НФД позволяет обеспечить приток заинтересованных реципиентов, так как на уровне поисково-ознакомительного чтения многие знакомятся именно с содержанием аннотаций. Поэтому неудачно составленные аннотации не гарантируют заинтересованности в научном кругу, а метафора служит здесь усиленным активатором внимания и заинтересованности.

Таким образом, метафора в научном филологическом дискурсе русского и английского языков является, во-первых, средством усиленной экспрессии, кото-

рая помогает пробуждать интерес реципиента к исследуемому вопросу; во-вторых, активатором мыслительной, оценочной деятельности реципиента; в-третьих, способом проявления интертекстуальности научного текста; в-четвертых, элементом субъективно-оценочной экспликации авторской позиции с умеренной рациональностью. Используя метафоры, автор выражает свое отношение через призму сформированных взглядов, собственных ассоциаций и систему устойчивых фраз своего активного вокабуляра, что является ярким примером проявления антропоцентричности научно-филологического дискурса в русском и английском языках.

Библиографический список

1. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры. *Теория метафоры.* Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1990: 358–387.
2. Скрипак И.А. *Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе (на материале статей лингвистического профиля на русском и английском языках).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ставрополь. 2008.
3. Дроздова Т.В. Инновационная метафора в научном дискурсе: субъектность и интенциональность. *Когнитивные исследования языка.* 2019; № 38: 478–485.
4. Питолина Н.В. Метафора как способ терминологической номинации в научном дискурсе (на материале астрономических исследований). *Когнитивные исследования языка.* 2022; № 3 (50): 333–336.
5. Германова Н.Н. Нормирование языка и лингвистическая конфликтология. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2021; № 9 (851). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/normirovanie-yazyka-i-lingvisticheskaya-konfliktologiya
6. Sang Y., Hiver Ph. Using a language socialization framework to explore Chinese Students' L2 Reticence in English language learning. *Linguistics and Education*. 2021; № 61. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589821000036
7. Tagg C., Seargeant Ph. Context design and critical language/media awareness: Implications for a social digital literacies education. *Linguistics and Education*. 2021; № 62. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589818304236
8. Гладкова О.Х. Роль наименований продуктов питания и одежды в создании образа русских в англоязычных путевых заметках о России XIX века. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; № 15 (7): 2272–2278.
9. Хребтова Т.С. Эпистемно-когнитивный тезаурус Г.Д. Гребенщикова как часть евразийского культурно-лингвистического пространства. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; № 15 (6): 2024–2028.
10. LeBlanc R.J. Doing voices: Stylization, literary interpretation, and indexical valence. *Linguistics and Education*. 2021; № 64. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589821000486
11. Jones R.H. The text is reading you: teaching language in the age of the algorithm. *Linguistics and Education*. 2021; № 62. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589818305011
12. Бадмаева Е.С. Фразеологизмы с компонентами-зоонимами в австралийском варианте английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; № 15 (7): 2251–2257.
13. Бойкова И.Б. Нетривиальные типы семантической деривации в коллоквиальной и молодёжной лексике современного немецкого языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 15 (7): 2258–2266.
14. Tyers R. Modiano's detective: In search of lost memory. *Cogent Arts & Humanities*. 2022; № 9. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2022.2026006
15. Księżopolska I. Shakespeare and Other Suspects: The Concealed Narrator in Ian McEwan's Nutshell. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*. 2022.
16. Нестерова Т.Г., Ремизова В.Ф. Имена собственные как лексические средства реализации концепта BUSINESSMAN в романе Чарльза Диккенса "Dombey and Son". *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 15 (7): 2295–2300.
17. Brooke M. 'Feminist' in the sociology of sport: An analysis using legitimation code theory and corpus linguistics. *Ampersand.* 2020; № 7. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039020300114
18. Nakamura M., Wakano J.Y., Aoki K., Kobayashi Y. The popularity spectrum applied to a cross-cultural question. *Theoretical Population Biology*. 2020; 133: 104 –116.
19. Сушкова А.Р. *Лексико-стилистическая, грамматическая и композиционно-структурная специфика научно-гуманитарного филологического дискурса*. Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2023.

References

1. Makkormak `E. Kognitivnaya teoriya metafory. *Teoriya metafory.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1990: 358-387.
2. Skripak I.A. *Yazykovoe vyrazhenie `ekspressivnosti kak sposoba rechevogo vozdejstviya v sovremennom nauchnom diskurse (na materiale statej lingvisticheskogo profilya na russkom i anglijskom yazykah).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Stavropol'. 2008.
3. Drozdova T.V. Innovacionnaya metafora v nauchnom diskurse: sub`ektnost' i intencional'nost'. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2019; № 38: 478-485.
4. Pitolina N.V. Metafora kak sposob terminologicheskoj nominacii v nauchnom diskurse (na materiale astronomicheskih issledovanij). *Kognitivnye issledovaniya yazyka.* 2022; № 3 (50): 333-336.
5. Germanova N.N. Normirovanie yazyka i lingvisticheskaya konfliktologiya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 9 (851). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/normirovanie-yazyka-i-lingvisticheskaya-konfliktologiya
6. Sang Y., Hiver Ph. Using a language socialization framework to explore Chinese Students' L2 Reticence in English language learning. *Linguistics and Education*. 2021; № 61. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589821000036
7. Tagg C., Seargeant Ph. Context design and critical language/media awareness: Implications for a social digital literacies education. *Linguistics and Education*. 2021; № 62. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589818304236
8. Gladkova O.H. Rol' naimenovanij produktov pitaniya i odezhdy v sozdanii obraza russkih v angloyazychnyh putevyh zametkah o Rossii XIX veka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; № 15 (7): 2272-2278.
9. Hrebtova T.S. `Epistemno-kognitivnyj tezaurus G.D. Grebenschikova kak chast' evrazijskogo kul'turno-lingvisticheskogo prostranstva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 15 (6): 2024-2028.
10. LeBlanc R.J. Doing voices: Stylization, literary interpretation, and indexical valence. *Linguistics and Education*. 2021; № 64. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589821000486
11. Jones R.H. The text is reading you: teaching language in the age of the algorithm. *Linguistics and Education*. 2021; № 62. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589818305011
12. Badmaeva E.S. Frazeologizmy s komponentami-zoonimami v avstralijskom variante anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; № 15 (7): 2251-2257.
13. Bojkova I.B. Netrivial'nye tipy semanticheskoj derivacii v kollokvial'noj i molodezhnoj leksike sovremennogo nemeckogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 15 (7): 2258-2266.
14. Tyers R. Modiano's detective: In search of lost memory. *Cogent Arts & Humanities*. 2022; № 9. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2022.2026006
15. Księżopolska I. Shakespeare and Other Suspects: The Concealed Narrator in Ian McEwan's Nutshell. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*. 2022.
16. Nesterova T.G., Remizova V.F. Imena sobstvennye kak leksicheskie sredstva realizacii koncepta BUSINESSMAN v romane Charl'za Dikkensa "Dombey and Son". *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 15 (7): 2295-2300.
17. Brooke M. 'Feminist' in the sociology of sport: An analysis using legitimation code theory and corpus linguistics. *Ampersand.* 2020; № 7. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039020300114
18. Nakamura M., Wakano J.Y., Aoki K., Kobayashi Y. The popularity spectrum applied to a cross-cultural question. *Theoretical Population Biology*. 2020; 133: 104 -116.
19. Sushkova A.R. *Leksiko-stilisticheskaya, grammaticheskaya i kompozicionno-strukturnaya specifika nauchno-gumanitarnogo filologicheskogo diskursa*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2023.

Статья поступила в редакцию 02.07.24

УДК 811.11.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-550-554

Kokova A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnevd@mail.ru*

Taran I.A., *postgraduate, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia); senior teacher, Department of Economics and Management, Novokuznetsk Branch of Kuzbass State Technical University n.a. T.F. Gorbachev (Novokuznetsk, Russia), E-mail: tiastern@mail.ru*

EXPRESSIVENESS OF TEXTS OF GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE AND LINGUISTIC MEANS OF ITS EXPRESSION. The article is dedicated to the study of expression in various types of modern German publicistic discourse, namely in texts of argumentative, narrative, and descriptive types. The objective is to determine the level of expressiveness of various types of texts of German publicistic discourse and identifying linguistic means of expressing expression. As a result of the study, it is found that the level of expressiveness of a publicistic text of an influencing type increases if the argumentation in it is expressed explicitly and decreases

when expressed implicitly. It is also revealed that modern publicistic discourse is characterized by a modification of the informative function of texts, as a result of which texts of the informative type acquire features of expressiveness and emotional evaluation along with texts of the influencing type. The leading linguistic means of enhancing the expressiveness of a text at the lexical level are the use of colloquial vocabulary and emotionally charged vocabulary with a negative or positive assessment. At the syntactic level these are the use of rhetorical questions, the direct form of the imperative, incomplete sentences and simple common sentences characteristic of the colloquial style of speech, which increases the degree of expressiveness and brevity of the test. At the stylistic level the expressiveness increases with the help of the use of stable and original metaphors, allusions to religious themes and the theme of art (cinema), phraseological units. The findings and results of the study can be used in further research devoted to the study of the implementation of expressiveness in texts of journalistic discourse, and can also find application in the practice of teaching the German language, in special courses and courses on linguistic text analysis.

Key words: **expressivity, linguistic structure of text, publicistic type of discourse, speech influence, theory of argumentation, narrative texts, descriptive texts**

***А.В. Кокова**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mkflnspu@mail.ru*
***И.А. Таран**, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск; ст. преп. ФГБОУ ВО Филиал «Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачёва» в г. Новокузнецке, г. Новокузнецк, E-mail: tiastern@mail.ru*

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ТЕКСТОВ НЕМЕЦКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ

Данная работа посвящена изучению экспрессии в текстах современного немецкого публицистического дискурса (НПД), а именно – в текстах аргументативного, нарративного, дескриптивного типов. Цель – определение уровня экспрессивности аргументативных, нарративных и дескриптивных типов текстов НПД и выявление языковых средств выражения экспрессии. Материалы исследования – политематические статьи из немецкой современной публицистической прессы: информационно-политического еженедельного журнала Stern и информационных ежедневных газет Die Welt и Frankfurter Allgemeine Zeitung. Методы исследования – анализ, в том числе контекстуальный, сравнение и другие. В результате исследования было установлено, что уровень экспрессивности публицистического текста воздействующего типа повышается, если аргументация в нём выражена эксплицитно, и снижается при имплицитном выражении. Также было выявлено, что для современного публицистического дискурса характерно видоизменение информативной функции текстов, вследствие чего тексты информативного типа приобретают черты экспрессивности и эмоциональной оценочности, наряду с текстами воздействующего типа. Ведущим языковым средством усиления экспрессивности текста на лексическом уровне служит использование разговорной лексики и эмоционально окрашенной лексики с негативной или позитивной оценочностью. На синтаксическом уровне – использование риторических вопросов, прямой формы императива, неполных предложений и простых распространённых предложений, характерных для разговорного стиля речи, что повышает степень экспрессивности и лаконичности теста. На стилистическом уровне – использование устойчивых и авторских метафор, аллюзий на религиозную тематику и тему искусства (кинематограф), фразеологизмов.

Ключевые слова: **экспрессивность, лингвистическая структура текста, дискурс публицистического типа, речевое воздействие, теория аргументации, нарративные тексты, дескриптивные тексты**

Отличительной чертой публицистического дискурса является экспрессивность, служащая одним из средств реализации его воздействующей функции. Современные исследования последних трёх лет направлены на изучение экспрессивной составляющей заголовков публицистических статей [1, с. 105], а также на изучение экспрессивности публицистического дискурса на синтаксическом и лексико-семантическом уровне [2–7], что говорит об актуальности данного вопроса для современной лингвистики.

Целью данной работы является определение уровня экспрессивности аргументативных, нарративных и дескриптивных типов текстов НПД и выявление используемых в них языковых средств выражения экспрессивности. Для того чтобы достигнуть поставленной цели, были определены следующие задачи: установить, что влияет на уровень экспрессивности аргументативных, нарративных и дескриптивных типов текстов НПД; выявить языковые средства, используемые в аргументативных, нарративных и дескриптивных типах текстов НПД для выражения экспрессивности.

Для определения уровня экспрессивности различных типов публицистических текстов современного НПД (аргументативный, дескриптивный и нарративный) в данном исследовании, наряду с выявлением языковых средств выражения экспрессивности, впервые будут использоваться современные теории текста и теории аргументации, что позволяет говорить о новизне проведённого исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом его результатов в изучение современного немецкоязычного публицистического дискурса в рамках исследования экспрессивности аргументативных, нарративных и дескриптивных типов текстов.

Практическая значимость работы заключается в возможности использовать выводы и результаты проведённого исследования в дальнейших трудах, посвящённых изучению реализации экспрессивности в текстах публицистического дискурса. Также результаты исследования могут применяться в практике преподавания немецкого языка, в спецкурсах и курсах по лингвистическому анализу текста.

Следует отметить, что в русле коммуникативно-прагматической теории текста разработанной зарубежными и отечественными лингвистами, выделяются 4 основных типа текстов: аргументативные (текст – доказательство), дескриптивные (текст – описание), нарративные (текст – повествование) и экспликативные (текст – объяснение) [8; 9; 10]. Экспликативным типам текстов экспрессия, как правило, не свойственна, так как тексты, содержащие объясняющие фрагменты, относятся к рационально-деловой разновидности коммуникации. По этой причине данный тип текста в нашей работе не рассматривался.

Объектами исследования данной статьи являются отдельные, чётко-выделяемые типы текстов (аргументативные, дескриптивные, нарративные). Но в современном немецком публицистическом дискурсе наблюдаются и случаи интегрирования в доминирующие текстовые структуры (аргументативные, дескриптивные, нарративные) других текстовых фрагментов, например, интегрирование в текст аргументативного типа дескриптивных или нарративных фрагментов, которые используются в качестве аргументов для доказательства тезиса [11].

Ещё в середине XX века В.Г. Костомаров [12] называл функцию воздействия одной из основных функций газетных текстов, а экспрессивность обозначал как отличительную черту публицистического дискурса. Данная точка зрения была поддержана многими другими исследователями, например, Г.Я. Солгаником [13] и Н.Н. Романовой [14].

С позиции современной концептуальной картины мира доминирующей логико-лингвистической структурой текстов является аргументация. В результате проведенного исследования было выявлено, что уровень экспрессивности анализируемых текстов напрямую зависит от наличия аргументации и её структуры [15] – выражен ли тезис эксплицитно или имплицитно. Так, в наиболее экспрессивных типах текстов тезис выражается эксплицитно и преобладает сложная двухъярусная система аргументации, свидетельствующая о глубоком рассмотрении в статьях соответствующих концептуальных сфер. Количество главных аргументов в среднем составляет от двух до четырёх, а подчинённых главному аргументов второго порядка – от пяти до тридцати. Также текстам присущи сложные типы аргументации: дескриптивные и нарративные фрагменты.

Так, примером статьи современного НПД, обладающей высокой степенью экспрессивности и критичности, является статья аргументативного типа *«Die Folgen des Lehrermangels»* (FL), посвящённая разбору причин снижения качества образования в начальных школах Германии во время и после пандемии новой коронавирусной инфекции. Тезис «*Der Mangel an hochqualifizierten Lehrkräften führt zu einem gravierenden Wissensmangel bei Kindern, insbesondere in der Grundschule.»* выражается эксплицитно в предложениях 28–30, 34, 40. Его доказательством служат три главных аргумента, также выраженных эксплицитно: первый главный аргумент – «*Rückgang der Lehrerzahl in den letzten zwei Jahren»* (пр. 29, 30, 33); второй главный аргумент – «*Mangelndes Wissen bei Schülern»* (пр. 1, 7, 8); третий главный аргумент – «*Die Regierung ignoriert das Problem»* (пр. 34, 35, 36).

В данную статью аргументативного типа интегрированы дескриптивные фрагменты со статистическими данными, выполняющие роль подчинённых аргументов к первому (пр. 29, 30) и второму (пр.7–9, 20–23) главному аргументам. Третий главный аргумент имеет 8 подчинённых аргументов второго порядка (пр. 15, 16, 17, 33, 55, 56, 59, 60).

Общая логико-семантическая структура статьи рыхлая: сначала идёт экспликация (различные общие факты о текущей ситуации в сфере среднего общего образования в Германии) и только с середины статьи осуществляется переход к её главной мысли.

Негативный эмоционально-оценочный компонент заключается в резкой критике политиков (пр. 33–35, 56, 57), а позитивный – в характеристике детей и учителей (пр. 36, 44, 51, 61).

Повышению степени категоричности аргументации и увеличению экспрессивности способствует использование прямой формы императива *Seht zu, wie ihr Klarkommt* (пр. 60), простых распространённых предложений *Es ist ein schockierender Befund* (пр. 10) и др. на синтаксическом уровне и эмоционально-оценочной лексики на лексическом уровне: *ein schockierender Befund* (пр.10); *die Regelungswust der Ministerpräsidenten* (пр. 15); *Zusammenbrechen* (пр. 36); *fatale, zynisch sein* (пр. 56) и др.

На уровне стилистических средств для повышения экспрессивности используются метафоры и фразеологизмы. Например, метафора *Kartenhaus Grundschule* – с целью показать, насколько неустойчивой стала система начальной школы в Германии во время пандемии, автор сравнивает её с карточным домиком (пр. 36); фразеологизм *ein Verbrechen an den Kindern* (пр. 17) и др.

Другим примером острой критичной оценочности и высокой экспрессивности является аргументативная статья *Saubere Namen, Schmutzige Geschäfte?* (SNSG), посвящённая коррупционному скандалу в Европарламенте, связанному с получением взяток посредством проведения сделок через неправительственные организации: Fight Impunity и No Peace without Justice. Самыми известными личностями, связанными с этим делом, являются Ева Кайли – греческий государственный и политический деятель, бывший председатель Европарламента, Пьер Антонио Панцери – итальянский политик, бывший член Европарламента и Никколо Фига-Таламанка – генеральный секретарь неправительственной организации No Peace without Justice.

Тезис статьи выражен эксплицитно – «*Mitglieder des Europäischen Parlaments erhielten Bestechungsgelder von vorgetäuschten nichtstaatlichen Menschenrechtsorganisationen mit Unterstützung ehemaliger einflussreicher Abgeordneter.»* (пр. 10, 23). Структура аргументации двухъярусная. Данный тезис можно подтвердить с помощью трех главных аргументов. Первый главный аргумент – «*Pier Antonio Panzeri fungierte als inoffizieller Lobbyist, um Anliegen interessierter Dritter im Europäischen Parlament voranzutreiben»* (пр. 10) – доказывается пятью подчинёнными аргументами второго порядка (пр. 11, 16, 17, 20, 21). Второй главный аргумент – «*Mitglieder des Europäischen Parlaments erhielten Bestechungsgelder über vorgetäuschte NGOs.»* (пр. 2) – доказывается четырнадцатью подчинёнными аргументами (пр. 26, 27, 29-33, 65–71). Третий главный аргумент – «*Panzeri hat persönliche Bekanntschaften mit den Gründern der Menschenrechts-NGO «Fight Impunity» und «No Peace without Justice», die in den Korruptionsskandal verwickelt sind.»* (пр. 28, 35) – доказывается семью подчинёнными аргументами второго порядка (пр. 48–55).

Критичность и экспрессивность данной статьи выражена в первую очередь прямыми, открытыми обвинениями в тезисе и аргументации. К языковым средствам усиления экспрессивности в статье на синтаксическом уровне относятся риторические вопросы*: Hat Talamanca Menschenrechtsorganisationen für kriminelle Machenschaften ausgenutzt?* (пр. 61); *Steckt hinter Talamancas Verhalten womöglich kriminelles Kalkül?* (пр. 72); *Saubere Namen – schmutzige Geschäfte?* (пр. 73), простые распространённые предложения: *Eine Korruptionsaffäre erschüttert das Parlament* (пр. 9); *Sie steht im Zentrum des Skandals* (пр. 22) и др., и неполные предложения: *Kontaktpflege in der Lounge* (пр. 12). Простые и неполные предложения обычно характерны для разговорной речи, поэтому применение их в публицистическом тексте повышает уровень его эмоциональности и лаконичности.

На стилистическом уровне: «*Saubere Namen, schmutzige Geschäfte?»* – название-вопрос в форме сложносочинённого эллиптического предложения, построенного по принципу синтаксического параллелизма, содержащего лишь предикативные части фактологических предложений (из названия статьи); метафора *der Strippenzieher* (пр. 10) из театральной сферы, обозначающая в данном случае манипулирование при осуществлении махинаций; *Wie eine Spinne im Mittelpunkt eines Netzes aus Parlamentariern sitzen* (пр. 11) – сравнение; *Saubere Namen* (пр. 73) – подразумевается, что высокопоставленные чиновники должны быть честными в силу своей деятельности; *schmutzige Geschäfte* (пр. 76); метафора *Das Viertel rund um die europäischen Institutionen ist ein Kosmos* (пр. 4) и др.

На лексическом уровне особенно распространены лексические единицы с негативной оценкой. Например, *missbraucht sein* (пр. 2); *eine Korruptionsaffäre erschüttert* (пр.9); *schwere Menschenrechtsverletzungen* (пр. 21); *im Zentrum des Skandals stehen* (пр. 22); *der Verdacht* (пр. 23), *stutzig sein* (пр. 26); *niemand wollte bemerken* (пр. 29); *eine kriminelle Vereinigung, der Geldwäsche, der Korruption* (пр. 44); *die kriminelle Machenschaften* (пр. 61) и др.

Существенно менее высоким уровнем экспрессивности обладают тексты НПД с имплицитно выраженной оценочностью. Например, аргументативная статья *«Wählerreservoir für die Konservativen»* (WK), критикующая японских консерваторов из ЛДПЯ за теневую связь с южнокорейской сектой «Церковь Объединения». Правило логического вывода здесь не выражено эксплицитно, но легко формируется логически. Тезис – «*Die in Japan übermäßig aufgebauschte Rolle der südkoreanischen Sekte „Vereinigungskirche" sorgt für Unmut in der Bevölkerung des Landes.»* – формируется имплицитно на основе нарративного фрагмента, описывающего историю семьи убийцы бывшего премьер-министра Японии, Синдзо Абэ (пр. 63–68).

Аргументация в статье выражена имплицитно, имеет двухъярусную структуру и состоит из трёх главных аргументов, каждый из которых имеет ряд подчинённых аргументов:

– Первый главный аргумент – «*Die Vereinigungskirche hat Verbindungen zur Regierungspartei LDP sowie zu Politikern in den Vereinigten Staaten und Europa»* (пр. 24, 73) – имеет в общей сложности восемь подчинённых аргументов, одним из которых служит дескриптивный фрагмент, описывающий связь политиков разных стран с сектой «Церковь объединения» (пр. 26–35). Остальные семь подчинённых аргументов формируются на основе предложений 36, 37, 39, 40-41, 43-47, 63 и 68.

– Второй главный аргумент – «*Die regierende LDP versucht, die wahre Rolle der «Vereinigungskirche» zu verschleiern.»* (пр. 71, 72) – имеет два подчинённых аргумента (пр. 29, 30).

– Третий главный аргумент – *«Die Vereinigungskirche hat einen enormen kulturellen und wirtschaftlichen Einfluss auf Japan und andere Länder (USA, Europa, Nordkorea)»* – имеет пять подчинённых аргументов (пр. 49, 50, 51, 52, 58–62).

В статье обнаруживается скрытая ирония – заграничная (южнокорейская) секта имеет такое обширное влияние на политические круги чужой страны (Японии). Ирония заключается в том, что, несоразмерно преувеличивая и подчёркивая роль влияния «Церкви объединения», автор статьи выказывает насмешку над правящими политическими кругами Японии, тонко намекая на их зависимость от данной секты. На ещё более глубоком уровне сокрыта ирония, заключающаяся в том, что правящие круги США, имеющие власть и в настоящее время, воздействуют на несамостоятельные страны с помощью разных стратегий, в том числе с помощью якобы безобидных религиозных сект из небольших стран.

Скрытая, имплицитно выраженная критика и преобладание языковых средств с нейтральной эмоциональной окраской делают статью *WK* менее экспрессивной. Использование экспрессивных языковых средств в тексте невелико, но все они служат индикатором критичности статьи и имеют негативную коннотацию. Например, на лексическом уровне – это эмоционально окрашенная лексика с негативной оценкой: *der jahrzehntelange Groll* (пр.68); *der Wahnsinnstat* (пр. 72). На стилистическом уровне – это метафоры *in einem illusionären Zustand leben* и *die Familie ruinieren* (пр.63); устойчивая метафора *ein einsamer Wolf* (пр. 70). Также стилистическим средством выражения экспрессивности служит аллюзия на библейское сказание об Адаме и Еве, которая контекстуально используется в качестве метафоры – *«Moons Lehre sieht **Japan** als **ein Eva-Land**, das als Ausgleich für seine begangene Todsünde bezahlen müsse»* (пр. 53). Учение «Церкви Объединения» рассматривает Японию как страну-Еву, которая в качестве компенсации должна заплатить за совершённый ею смертный грех. Под смертным грехом подразумеваются военные преступления, совершённые Японией на оккупированных ею территориях Юго-Восточной Азии во время Второй мировой войны.

В качестве другого примера имплицитно выраженной критики рассмотрим нарративную статью воздействующего типа *«Auf Männerjagt»* (AM). Ироничное название статьи сбивает с толку, так как представляет собой каламбур и имеет два значения: прямое – охота на мужчин – и устойчиво сформировавшееся переносное – активный поиск женщиной партнёра – в котором данная фраза обычно применяется. В данном случае в статье использовано прямое значение слова «охота».

В статье рассказывается история шестидесятидвухлетней женщины Хельги Гротер, которая стала жертвой брачного афериста, но не смогла добиться возмещения причинённого ей финансового ущерба законным путём, обратившись в полицию и суд. В 2008 году Гротер создала веб-форум для общения с другими пострадавшими от брачных аферистов. На форуме жертвы оставляли сведения об обманувших их мошенниках, в результате чего была собрана обширная картотека. С целью обезопасить других возможных жертв аферистов Гротер и её последователи с форума самостоятельно продолжили так называемую «охоту», то есть поиск потенциальных мошенников в социальных сетях и на платформах для онлайн-знакомств. Играя роль влюблённых в обнаруженного ими мошенника, они открывали правду и собирали данные для пополнения картотеки на форуме. В результате их действий удалось принудить часть мошенников вернуть жертвам похищенные деньги, в то время как органы государственной власти с этим не справились.

В статье присутствует имплицитно выраженная критика органов судебной и исполнительной власти (полиция) за отсутствие в большинстве случаев положительных результатов в разбирательствах по делам брачных аферистов (пр. 146, 147). В социальной сфере осуществляется имплицитная критика образа мышления и негативного отношения общественности к жертвам любовных аферистов, которая заставляет жертв стыдиться, чувствовать себя виноватыми и не позволяет им обращаться за помощью в полицию (пр. 37–39, включая ссылку на слова немецкого социолога Андреа Неверла в пр. 110–113). В противовес этому действия самой госпожи Гротер по поимке и наказанию аферистов имеют в статье яркую, эмоциональную, эксплицитно выраженную позитивную оценку, несмотря на то, что являются незаконными (пр. 41, 42, 151, 169).

Большую часть статьи составляют нарративные фрагменты с элементами дескрипции, повествующие о процессе охоты Гроттр на мошенников, о том, как Гротер в прошлом была обманута брачным аферистом, а также об истории одной из жертв с форума Гротер, женщины по имени Николь А. Структура статьи непоследовательна. Нарративные фрагменты разбиваются на части дополнительной информацией и перемешиваются между собой.

Экспрессивность в данной статье выражается использованием различных языковых средств. Стиль текста здесь разговорный. На уровне синтаксиса это

характеризуется наличием неполных предложений: *Südseebilder an den Wänden.* (пр.10), *Kein britischer Ingenieur* (пр. 69), и риторических вопросов: *Warum soll sie ihm nicht glauben?* (пр. 52), *Vielleicht steht er bald vor der Tür?* (пр.60), *Gibt es den tatsächlich?* (пр. 105), *Und will der schöne Ricardo wirklich sie?* (пр. 105).

На лексическом уровне характерна разговорная лексика: глаголы: *aufklappen* (пр. 6), *sich loggen* (пр. 13), *hereinfallen* (пр. 89), существительные: *die Geschmuse* (пр. 56), *Schatz* в качестве обращения к человеку (пр. 29–33, 64), частицы: *denn, noch* и *schon* (пр. 4, 22, 41, 45, 67, 76) и др.; обилие эмоционально-оценочной лексики с отрицательной коннотацией: *menschliche Tragödien, gebrochene Herzen, ruinierte Existenzen* (пр. 16); *die vorgetäuschte virtuelle Liebe* (пр. 34).; *eine Rächerin* (пр. 44); *das Opfer* (пр. 170); сложное слово, образованное путём словосложения, *die Schadenfreude* – прибавление к позитивному слову *Freude* негативной основы *schade,* в результате чего всё образовавшееся в результате словосложения слово получает негативную эмоциональную окраску (пр. 178) и др.

На стилистическом уровне используются фразеологизмы: *Glück mit Frauen haben* (пр. 80) и *die Hände gebunden sind* (пр. 175); метафоры: *Liebe forschen* (пр. 112), *Schall und Rauch im Netz* (пр. 117); сравнение *Gesicht wie aus einer Werbung für Versicherungen* (пр. 115); аллюзия на название фильма «Звёздные войны. Эпизод V: Империя наносит ответный удар» – *die Dame schlägt zurück* (пр. 4).

Для текстов воздействующего типа, формирующих общественное мнение, однозначно характерна экспрессивность, однако в современном НПД наблюдаются случаи, когда в текстах дескриптивного типа появляются элементы воздействия на общественное мнение с характерными для них экспрессивностью и эмоциональной оценочностью.

Дескриптивные тексты современного НПД, осуществляющие информативную и воздействующую функции, также характеризуются ярко выраженной экспрессивностью. Дескриптивная статья *Warum nicht mal Bad Kissingen?* (WBK) описывает находящийся в Баварии город Бад-Киссинген как современный, заслуживающий внимания культурный курорт.

Поскольку дескриптивные типы текстов НПД, в отличие от других типов, формируются, как правило, дескриптивной фреймовой структурой, то при изучении экспрессии в них целесообразно выделять ведущую фреймовую структуру.

Так, ментальной структурой, лежащей в центре статьи *Warum nicht mal Bad Kissingen? (WBK)*, является дескриптивная фреймовая структура с тематическим концептом *Ein kleiner kultureller Ferienort* и указываются его когнитивные характеристики: *Kultur* (пр. 11–13, 19–25, 43–45), *Natur* (пр. 14–16), *Infrastruktur* (пр. 28–30). Использованные в статье средства выражения экспрессивности относятся к данным когнитивным характеристикам концепта.

Ведущим языковым средством выражения экспрессии, использованным в тексте, является лексика с ярко выраженной позитивной оценкой, например, разговорные прилагательные *erster Güte* (пр. 14) и *hübsch* в sich hübsch machen (пр. 31), сложное прилагательное *nobel-großzügig* (пр. 13), превосходная степень прилагательного *bestens gepflegte* (пр. 13) и др. Также есть нейтральное прилагательное, контекстуально приобретшее негативную коннотацию – *rustikal-umtriebig* – «по-крестьянски деловитый» (описание экс-министра цифровых технологий Доротеи Бер, пр. 23).

Стремление к лаконичности приводи при создании сложных слов к появлению оригинальных и остроумных окказионализмов, отличающихся от привычных словообразовательных моделей, отсутствующих в стандартном (литературном) немецком языке – *die scharfe Talentsnase* – «острый нюх на таланты» (пр. 20).

Главным стилистическим средством реализации экспрессии в тексте служит метафора. Например, *die Bande müssen erst geschmiedet werden* – «эти связи только что были выкованы» (пр. 27) – метафора из производственно-технической области, весьма далёкой от её исходной области-мишени – области культуры и музыкального искусства. Данная дистанция создаёт своеобразную экспрессию.

Таким образом, в результате проведённого исследования удалось установить, что категоричность и экспрессивность текста выше, если в качестве аргументов выступают собственно высказывания – аргументы или дескриптивные фрагменты. В случае использования в качестве аргументов нарративных фрагментов степень категоричности и прямого воздействия на читателя, как правило, снижается, так как размывается основная схема доказательства. Также степень экспрессивности текста снижается при имплицитно выраженной аргументации.

Тенденцией в современной немецкой публицистике является видоизменение дескриптивных статей информирующего типа и приобретение ими черт, характерных для воздействующих типов текстов. Как следствие, это видоизменение приводит к тому, что современные дескриптивные статьи также обладают воздействием, оценочностью и экспрессивностью.

Для усиления экспрессивности и воздействующей функции текста во всех типах статей используются такие языковые средства, как эмоционально окрашенная оценочная лексика с позитивной или негативной коннотацией (включая сложные слова, образованные путём словосложения, где к основе с нейтральной эмоциональной окраской присоединяется основа с позитивной или негативной, окрашивая тем самым всё образованное сложное слово. Также сюда относятся случаи прибавления основы с отрицательной окраской к основе с положительной, что меняет эмоциональную окраску образованного сложного слова с положительной на негативную, и разговорная лексика на лексическом уровне; прямая форма императива, простое предложение, риторический вопрос и неполное предложение на синтаксическом уровне; устойчивая или авторская метафора и фразеологизм, эллипс, сравнение, аллюзия, окказионализм и синтаксический параллелизм на стилистическом уровне. Наиболее употребительными языковыми средствами являются разговорная и эмоционально окрашенная оценочная лексика, риторические вопросы, простые распространённые и неполные предложения, метафоры, фразеологизмы и аллюзии.

Выводы и результаты, полученные в проведённом исследовании, могут в дальнейшем быть использованы для дальнейшего изучения немецкоязычного ПД, а также в практике преподавания немецкого языка, спецкурсов по стилистике и лингвистическому анализу текстов для студентов филологических специальностей.

Список источников и принятых сокращений:

НПД – немецкий публицистический дискурс

FL – Sabine Menkens. Die Folgen des Lehrermangels. *Die Welt*, 2022; 19 июля, № 138. Available at: https://de.downmagaz.net/newspaper_deutsch/101997-die-welt-190722.html

SNSG – Charlotte Wirth. Saubere Namen, Schmutzige Geschäfte? *Der Stern*. 2022; 22 декабря, № 25. Available at: https://de.downmagaz.net/business_magazine_economics_deutsch/113462-der-stern-221222.html

WK – Patrick Welter. Wählerreservoir für die Konservativen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 2022; 19 июля, № 165. Available at: https://fazarchiv.faz.net/faz-portal/document?uid=FAZ__FD1202207195000189376981 8

AM – Jana Luck. Auf Männerjagt. *Der Stern*. 2022; 16июня, № 25. Available at: https://reader.onleihe.de/#/book/f48dfb03-9446-4c15-837e-acf675e61deb

WBK – Manuel Brug. Warum nicht mal Bad Kissingen? *Die Welt*. 2022; 18 июля, № 137. Available at: https://de.downmagaz.net/newspaper_deutsch/101948-die-welt-180722.html

Библиографический список

1. Богачанова Т.Д. Экспрессивная составляющая заголовков политических интернет-статей. *Политическая лингвистика*. 2022; № 5 (95).
2. Воробьева Е.Н. Экспрессивный синтаксис английского языка: систематический обзор. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, № 7.
3. Гриченко Л.В. Сущностная характеристика категории экспрессивности и особенности ее функционирования в паремиях. *Современное педагогическое образование*. 2022; Т. 94, № 5.
4. Клепацкая А.М. Языковые средства экспрессивности жанра «Letter to the Editor». *Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2022; № 5.
5. Ладоша О.М. Языковые средства выражения эмфазы в немецкоязычном научно-публицистическом тексте. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2020; № 3.
6. Ловянникова В.В., Колиева И.Г., Демидович Е.С. Экспрессивность немецкого публицистического текста на синтаксическом уровне. *Современные исследования социальных проблем*. 2020а; Т. 12, № 4.
7. Ловянникова В.В., Колиева И.Г., Демидович Е.С. Экспрессивность немецкого публицистического текста на лексико-семантическом уровне. *Современное педагогическое образование*. 2020б; № 4.
8. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
9. Engel U. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos, 1996.
10. Кокова А.В. Иерархическая модель стилистической нормы. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015; № 6.
11. Toulmin St. The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
12. Костомаров В.Г. *Русский язык на газетной полосе: Некоторые особенности языка современной газетной публицистики*. Москва: Издательство Московского университета, 1971.
13. Солганик Г.Я. *Лексика газеты функциональный аспект*. Москва: Высшая школа, 1981.
14. Романова Н.Н. *Стилистика и стили*. Москва: Флинта, 2006.
15. Кокова А.В., Таран И.А. Функция воздействия в современном немецком публицистическом дискурсе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97).

References

1. Bogachanova T.D. `Ekspressivnaya sostavlyayuschaya zagolovkov politicheskih internet-statej. *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 5 (95).
2. Vorob'eva E.N. `Ekspressivnyj sintaksis anglijskogo yazyka: sistematicheskij obzor. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, № 7.

3. Grichenko L.V. Suschnostnaya harakteristika kategorii `ekspressivnosti i osobennosti ee funkcionirovaniya v paremiyah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; T. 94, № 5.
4. Klepackaya A.M. Yazykovye sredstva `ekspressivnosti zhanra «Letter to the Editor». *Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2022; № 5.
5. Ladosha O.M. Yazykovye sredstva vyrazheniya `emfazy v nemeckoyazychnom nauchno-publicisticheskom tekste. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2020; № 3.
6. Lovyannikova V.V., Kolieva I.G., Demidovich E.S. `Ekspressivnost' nemeckogo publicisticheskogo teksta na sintaksicheskom urovne. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2020a; T. 12, № 4.
7. Lovyannikova V.V., Kolieva I.G., Demidovich E.S. `Ekspressivnost' nemeckogo publicisticheskogo teksta na leksiko-semanticheskom urovne. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020b; № 4.
8. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
9. Engel U. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos, 1996.
10. Kokova A.V. Ierarhicheskaya model' stilisticheskoj normy. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 6.
11. Toulmin St. The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
12. Kostomarov V.G. *Russkij yazyk na gazetnoj polose: Nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistiki.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1971.
13. Solganik G.Ya. *Leksika gazety funkcional'nyj aspekt.* Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
14. Romanova N.N. *Stilistika i stili.* Moskva: Flinta, 2006.
15. Kokova A.V., Taran I.A. Funkciya vozdejstviya v sovremennom nemeckom publicisticheskom diskurse. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97).

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-554-556

Tolkachev S.P., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Translation Faculty, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru*

THE JOKER FROM THE DECK, OR THE MAGICAL REALITY OF CARIBBEAN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE. The article studies the collection of short stories "The Werewolf" by the Anglo-Guyanese writer Pauline Melville, which is one of the colorful examples of modern multicultural literature. Over the seventy years of its history, the literature of the countries of the British Caribbean, and then the independent West Indian region, has developed quite intensively, exerting a significant influence on the fiction of representatives of the West Indian diaspora and on verbal creativity in the world. The dramatic colonial history of the Caribbean region, exacerbated often by forced migration not only from Africa, but also from British India and China, caused various social, economic, political and racial problems, which became the subject of artistic reinterpretation in the works of writers whose historical roots are more or less connected with the colonial empire built by Great Britain.

Key words: **postcolonial literature, Caribbean countries, multiculturalism, trickster hero, Pauline Melville**

С.П. Толкачев, *д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru*

ДЖОКЕР ИЗ КОЛОДЫ, ИЛИ МАГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАРИБСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена исследованию сборника рассказов «Оборотень» англо-гайанской писательницы Полин Мелвилл, представляющего собой один из колоритных образцов современной мультикультурной литературы. За семьдесят лет своей истории литература стран британского Карибского бассейна, а затем и независимого региона развивалась достаточно интенсивно, оказывая значительное влияние на беллетристику представителей вест-индских диаспор и на словесное творчество в мире. Драматическая колониальная история Карибского региона, обостренная зачастую принудительной миграцией не только из Африки, но также из Британской Индии и Китая, вызывала различные социальные, экономические, политические и расовые проблемы, что становилось предметом художественного переосмысления в произведениях писателей, исторические корни которых в той или иной степени связаны с колониальной империей, построенной в свое время Великобританией.

Ключевые слова: **постколониальная литература, страны Карибского бассейна, мультикультурализм, герой-трикстер, Полин Мелвилл**

Многоязычная и полиэтническая природа карибского общества привели к интенсивному смешению языковых и этнокультурных регистров, создав уникальную мультикультурную среду для взаимного впитывания ценностей разных народов, что способствовало появлению целой плеяды талантливых писателей, по-новому описывающих прошлое и настоящее этого региона. На рубеже столетий карибские писатели Дерек Уолкотт, Сэмюэл Селвон, Джамайка Кинкейд талантливо использовали свое креолизованное постколониальное наследие, смешивая его ритмы с идеями Просвещения о свободе, равенстве и ценностях человеческой личности, в том числе – семейных. За последние десятилетия Нобелевскую премию по литературе получили карибские писатели Дерек Уолкотт (1992) и Видиа Найпол (2001).

Творчество вест-индских писательниц, драматургов, поэтесс – Марлен Нурбез Филип, Дионн Брэнд, Мариз Конде и других – украсили литературный ландшафт региона. Карибская диаспора в Канаде, США и Великобритании взрастила таких плодовитых писателей, как Кэрил Филлипс, Джон Агард, Арчи Маркхэм, Берил Гилонг, Джоан Райле, Остин Кларк, Дэвид Дэбидин, Клэйз Харрис, Нил Биссондат и др. Фрагментарность диаспорного опыта ставит писателей карибского происхождения, как и всех других писателей из бывших колонизированных стран, в центр транснационального пространства, которое формирует литературу нашего времени.

Доминирующее англо-американское влияние на народы Карибского бассейна, такие как Куба, Гаити, Сан-Доминго, Тринидад и Тобаго, привело к появлению англоязычной элиты, которая согласовывала культурную историю своих коренных народов и усваивала европейские традиции своим уникальным способом. Карибской литературе, как и большинству постколониальных литератур, приходилось вести переговоры с устными традициями аборигенов, создавая новые идентичности с присущими им уникальной картиной мира и специфической этнокультурной психологией.

Актуальность исследования состоит в попытке исследования одного из самых ярких образцов современной мультикультурной литературы – сборника рассказов «Оборотень» англо-гайанской писательницы Полин Мелвилл. Новизна работы обусловлена тем, что в отечественном литературоведении гайанская практически не исследовалась. Теоретическая значимость статьи состоит в исследовании мультикультурной идентичности писателей смешанного происхождения и ее влияния на поэтику их художественных произведений. Практическая значимость статьи заключается в возможности ее использования для составления курсов лекций по современной англоязычной литературе и проведения семинаров по зарубежной литературе в вузах.

Одна из самых интересных писательниц англо-гайанского происхождения Полин Мелвилл (род. 1948), автор нескольких прозаических сборников, добилась признания в литературных кругах благодаря таким наградам, что как Премия Содружества писателей, художественная премия газеты «Гардиан», Уитбредовская премия за первый роман и Гайанская премия в области литературы.

Название первого сборника рассказов писательницы «Оборотень» [1] отсылает читателя к двум эпиграфам. Первый, приписываемый «неизвестному поэту», определяет оборотня как существо, столь же многоликое, как и море в неспокойную погоду. Второй принадлежит антропологу Уолтеру Роту, автору книги «Исследование анимизма и фольклора индейцев Гвианы» (1909), который писал, что для шамана коренных народов Гайаны нет ничего невозможного: он может замаскироваться под любое существо, притворяясь кем угодно.

Цель исследования заключается в анализе специфики мультикультурной прозы и особенностей художественного мира писателей гибридного происхождения.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

– показать, какие элементы поэтики использовала П. Мелвилл в своем сборнике рассказов «Оборотень»;

– выявить стереотипы, присутствующие в господствующей культуре британцев относительно вест-индского сообщества;

– объяснить особенности картины мира повествователя с точки зрения гибридного культурного опыта, на котором автор акцентирует свое внимание.

В статье использовались сравнительно-исторический и описательный методы исследования.

Общая тема рассказов сборника «Оборотень» – неразрывная связь общего и частного, вневременной межкультурный архетип гибридности и специфически гайанский вариант образа мифологического существа, постоянно меняющего свой облик. Важно, что «оборотень» – это не только сверхъестественное создание, но и метафорический образ творца, в частности писателя, художника, любого творческого человека как потенциального шамана. Однако, как предупреждает повествователь в рассказе «Истина в одежде», входящим в этот сборник, «дарования шамана иногда могут частично или полностью совпадать с интуицией шарлатана» [1, с. 99], а истинное перевоплощение можно иногда спутать с изворотливостью мошенника.

Эпиграфы стирают концептуальные границы между естественным и сверхъестественным, художником и читателем, искусством фокусника и результатами его магии. По существу, с их помощью предпринимается попытка преднамеренного сопоставления различных точек зрения, которые открывают возможность множественного прочтения одного и того же феномена, что стимулирует творческое сомнение в процессе порождения гипотез, и через призму бинарных оппозиций отрицают «ортодоксальные» объяснения таинственного в человеческой душе.

Такая тактика оспаривания истины, которая противится любой окончательной интерпретации феноменов действительности, особенно ярко проявляется в рассказе «Обращение Миллисент Вернон». В нем рассказывается о некоей фанатично верующей католичке миссис Вернон, которая, приехав в Гайану, подпадает под влияние заклинаний местного шамана или «человека Оби», как его называют в бывших британских колониях Карибского бассейна, который практикует исцеление с помощью особых ритуалов и заклинаний. Перекликающиеся колокола расположенных поблизости лютеранской и англиканской церквей, к которым присоединяется перезвон курантов католического собора, причем каждая музыкальная «партия», «смешиваясь с другими и разрушая синхронность звучания между всеми тремя» [1, с. 27], как нельзя ярче описывают микрокосм расовой и культурной креолизации в Гайане, что становится своего рода мультикультурной матрицей для интерпретации рассказов Полин Мелвилл.

Тема «переклички», «смешения», «гибридизации» занимает центральное место в книге «Оборотень», причем автор намеренно размывает границы и стирает различия между этносами, цивилизациями и религиями, что проявляется в большинстве рассказов «Оборотня», включая такие, как «Я не принимаю посланий от мертвых», «Девушка с небесными крыльями», «Истина в одежде» и особенно – в рассказе «Ты оставил дверь открытой». Благодаря творческой тактике игры с читателем Мелвилл не позволяет принимать явления действительности как объективную данность, стирая временные и пространственные границы и лишая повествователя центральной роли, что особенно ярко проявляется в рассказе «Ешь лаббу, пей воду из ручья». Что еще более важно, Мелвилл пытается деконструировать недружественный постколониальный дискурс, который слишком часто сопутствует политической риторике в современном мире.

Так, в рассказе «Ты оставил дверь открытой» картина отношений между воинственным героем и безответной женщиной подаётся в гораздо более сложной жизненной ситуации, через призму расовых и гендерных различий. С другой стороны, в «Обращении Миллисент Вернон» межкультурные различия и враждебность, которую они порой порождают, нивелируются ссылкой на «генетический калейдоскоп», возникающий в результате расового смешения в Вест-Индии, так что с каждым поколением якобы «появляется все больше призраков, иногда до четырех или пяти, злонамеренно занимающих одно человеческое тело» [1, с. 28].

Как следует из эпиграфов к «Оборотню», границы между разными возрастными, этническими группами, конфессиями зачастую исчезают, но автору все-таки удаётся объединить культурные пространства, эпохи и миры, дабы расшатать привычные взгляды читателя на пространство и время. Установка прозаика связана с гибридным англо-гайанским происхождением Мелвилл, что превращает ее в личность, возвышающую голос против расовых и культурных предрассудков. Прозаик тем самым утверждает, что ее собственная идентичность связана не только с прошлым, но и с ее сознательный установкой на описание действительности с разных точек зрения. В сущности, данный сборник представляет собой попытку транслировать множественные, порой абсолютно противоположные точки зрения на личностное самоопределение представителей различный этносов, что подчеркивает не столько дискретность и разрыв между культурными парадигмами, сколько плавные пересечение границ и постоянное противоборство между пространствами, которые эти границы разделяют.

Через все творчество Мелвилл проходит образ гайанского оборотня или бога-трикстера, который хитроумно вводит в заблуждение людей, меняя свою внешность: «Легенда народа йоруба о боге-обманщике повествует о том, как он любит сеять раздоры. Этот обманщик идет по главной улице деревни в шляпе, красной с одной стороны и синей – с другой. Когда он проходит, люди на одной стороне улицы говорят: «Вы видели, как мимо проходил некто в синей шляпе?» На другой стороне улицы отвечают: «Шляпа у него была красной…», и начинаются споры, ссоры, кулачные бои, а между тем лгунишка, посмеиваясь, продолжает свой путь» [2, с. 3].

Это наблюдение писательница дополняет автобиографическим комментарием: «Я тоже ввожу людей в заблуждение. С виду я настоящая англичанка. Моя мать голубоглазая блондинка, британка из племени англосаксов, если такое племя вообще когда-либо существовало. На детских фотографиях я стою в потертой одежде среди ровесников из школы Святого Августина. Отец мой родился в Гайане. На его семейных снимках предки, представляющие генетический букет африканцев, американских индейцев и европейцев. Его семья смотрит со снимков темными настороженными глазами – все, кроме одного, который похож на голландца. Но ведь Бербис, место их рождения, в восемнадцатом веке был голландской колонией. Бог-обманщик теперь предстает в другом обличье. Он надел научную мантию генетики» [2, с. 10]. (Бербис (нидерл. Berbice) – бывшая колония Нидерландов на северном побережье Южной Америки, вдоль реки Бербис, в 1627–1815 годах).

Очевидно, что термин «оборотень» применим как к самой писательнице, так и к двенадцати рассказам из ее сборника. Мелвилл как известному прозаику также сложно дать определение. Родилась в Лондоне, выросла и воспитывалась в Гайане. Она нередко говорит о чувстве общности и с Великобританией, и с Гайаной, как сообщает повествователь в рассказе «Ешь лаббу…» [1, с. 148]. Подобно амбивалентному образу Ананси – персонажу мифологии и фольклора ряда народов Западной Африки, который может быть и богом, и обманщиком-трикстером, идентичность Мелвилл не поддается простым этнокультурным определениям и занимает промежуточную позицию между «белым настоящим и черным прошлым» [2, с. 6]. Как вспоминает главный герой автобиографической новеллы «Ешь лаббу…», внешность может быть обманчивой: «Только потому, что у тебя белая кожа и голубые глаза, ты думаешь, что в тебе нет ни капли цветной крови. Но она есть. И у меня тоже. Она в твоих венах. От нее не убежать» [1, с. 162].

Таким образом, Мелвилл выдвигает на первый план необходимость разрушить политику идентичности, основанную на простом предположении о слиянии видимого и невидимого, то, что она назвала «скрытым ландшафтом» личности, в противовес внешности человека. Писательница ратует за более сложное и постепенное осознание всех многочисленных влияний, которые способствуют созданию идентичности, определяющей «Я» как пространство, заполненное различными «слепками» прошлого, эхом голосов предков и многими другими феноменами былого, которые сливаются воедино, как и в рассказах Мелвилл, так и во снах, в фантазиях и грёзах.

Как утверждает прозаик, она ставила целью показать в своей книге не только калейдоскопичность культурного и этнического состава. Свидетельством уникальной поэтики произведений писательницы является её умение показать всю социальную сложность этой страны, ее ярко выраженную генетическую гибридность, уникальную матрицу мифологических сюжетов, а также ее особую «геопсихологию» прибрежного «экстерьера» по сравнению с ненанесенным на карту «интерьером», ощущаемым в глубине страны (еще одно переплетение видимого и невидимого), что сближает писательницу с творчеством ее соотечественника – гайанского прозаика Уилсона Харриса.

Как и Харрис, Мелвилл рассматривает свое воображение как транснациональное с его творческим, преобразующим потенциалом. Это пространство воображаемого, где границы пересекаются, а гибридность обогащается новыми смыслами, где все возможно, и весь мир может неожиданно начать меняться, что обусловлено опытом сложной социальной и этнокультурной реальности Гайаны. Мелвилл признает огромные творческие возможности самопознания этого гибридного гайанского сообщества с его сложной историей переплетений многих поколений предков. Рассказ «Ешь лаббу…» может служить в качестве основы эстетической модели для художественного произведения, которое столь же синкретично, множественно и сопротивляется однозначному толкованию в терминах простых категорий и оппозиций, таких как пространство – время, жизнь – смерть, естественное – сверхъестественное. С точки зрения жанровых особенностей рассказы «Оборотня» – вымысел, проистекающий из поэтики постоянного процесса пересмотра, или, по выражению Харриса, «бесконечная репетиция», фантасмагория, которая непрерывно модифицируется, дабы поглотить собственные устоявшиеся предубеждения. Некоторые рассказы сборника аналогичны по своему замыслу более сложным и объемным произведениям У. Харриса, таким, например, как роман как «Джонстаун» (1996), «Темный шут» (2001), «Маска нищего» (2003) или «Призрак памяти» (2006), которые заслуживают отдельного исследования. Так, например, интерес к одежде как к подвижному (и часто вводящему в заблуждение) элементу человеческого облика проявляется в первых рассказах книги, и последующие повествования вторят ему и переосмысливают мотивы и образы, связанные с тем, что носит человек.

Внешнее перевоплощение героя первого рассказа «Я не получаю писем от мертвых» Шекспира Макнаба, вынужденно надевающего одежду своей бабушки, чтобы скрыться от преследователей, перекликается с аналогичными мотивами – в данном случае – притворной бедности миссис Пэриш, которая хитростью, пытаясь добиться благосклонности соседей, вымогает у них подачки (рассказ «Об этих двух фунтах, миссис Пэриш!»).

Подобным образом приписывание сверхъестественной, магической силы одежде, акцентируемое в образе Тряпичного Короля («Утюг и радио пропали») разрабатывается в рассказе «Истина в одежде», в котором повествуется о некоем Мэйси, загадочном модельере, который обладает даром полностью менять облик человека. Таким образом, произведения Мелвилл являются примером того, что Харрис называл импульсом для постоянного творчества и видоизменения, ибо в силу этого настоящая литература сопротивляется стазису» [3, с. 17].

При помощи этой карнавальной стратегии Мелвилл привносит в свою прозу необходимый элемент буйства фантазии и сообщает ей необходимую динами-

ку: «Самоопределение личности – это не то, что меня больше всего волнует в жизни. Мне нравится карнавал, потому что каждый может принять любой образ: египетской богини, султана, демона, лягушки. Раса, гендер, класс, вид и божественный статус – все это сливается в плавильном котле гайанского микрокосма, и я – поборник смешанности, гибридности. Карнавал играет с идентичностью. Это маскарад, где притворство, маскировка является единственной истиной. Смерть приходит под маской единообразия, монокультурной чистоты, внешне упорядоченного фасада государства, но, в отличие от буйства политической власти, жизнь – это буйство воображения» [2, с. 18].

В случае с Мелвилл этот вымышленный интерес к ролевым играм и другим формам маскировки, камуфляжа, воплощений обмана раскрывает альтернативные или скрытые истины (как в рассказах «Истина в одежде», «Ты оставил дверь открытой» и «Я не принимаю посланий…»). Лицедейство – часть профессиональной жизни Мелвилл, но это искусство также распространяется и на другое ее увлечение – актерскую игру, в которой она также преуспела, снявшись в нескольких успешных фильмах, и как актриса она – также своего рода оборотень. Положительные преимущества этой оборотнической способности искусно и гибко отыгрывать роли, надевать различные маски также подразумевают в ее случае преимущества того, что ей как человеку и писателю трудно дать определение – она и смуглая, и белая, и гайанка, и британка – ни одна из этих ипостасей не может отразить её сложную сущность: «Возможно, я – джокер в колоде, который может выпасть вместо любой карты» [2, с. 17]. Здесь фигура джокера не только адаптирует, но и заведомо ниспровергает общепринятые категории однородности и «чистоты», и в силу этого он становится образом, соединяющим прошлое Мелвилл, ее литературное творчество и актерскую профессию.

Наиболее ярко метод англо-гайанской писательницы проявляется в рассказе «Я не принимаю посланий от мертвых людей», в котором аллегорический подтекст позволяет по-разному трактовать идею этого небольшого литературного произведения, что подтверждает мысль о гибкости и плюрализме подхода Мелвилл к разработке темы гибридности карибского мира. Здесь автор отказывается от формального завершения сюжета, оставляя открытой дверь для интерпретации идеи, которая раскрывается при перекрестном сопоставлении этого рассказа с другими. Главный герой Шекспир Макнаб претендует на роль официального биографа вице-президента компании, в которой он работает и, как таковой, принадлежит к длинной галерее вымышленных образов разного рода начинающих писателей Вест-Индии (см., например, роман «Дом для господина Бисваса» В. Найпола). Такие неофиты от беллетристики обладают порой преувеличенным мнением о своих литературных способностях, что резко контрастирует с гораздо более банальной целью – необходимостью зарабатывать на жизнь. В своей радиопередаче Макнаб пересказывает и толкует народные сказания и гайанские мифы. Героя постоянно высмеивают за безудержный полет фантазии и самонадеянность, что сочетается у него с преувеличенным пафосом, когда он заводит речь о литературе. Несмотря на громкое имя, данное ему родителями в надежде на то, что их ребёнок вырастет умным и станет знаменитым, Макнаб на людях ведет себя нелепо, с умным видом якобы изучая некие важные деловые бумаги из своего портфеля. Тем не менее главный талант героя – в умении приспосабливаться к окружающим обстоятельствам, но это искусство иного свойства, нежели «колониальная мимикрия» главного героя из «Дома для господина Бисваса», ибо герой Найпола подражает привычкам и манерам белых колонизаторов, чтобы быть похожим на сильных мира сего.

В то же время, подобно главному герою романа Сэмюэля Селвона «Восхождение Моисея», соотечественника Найпола по острову Тринидад, Макнаб одержим страстью скрупулезного использования слов, но, несмотря на это, он в самый неподходящий момент упускает нить собственного повествования, пересказывая в прямом эфире мифологический сюжет, что приводит к роковому результату. Работодатель Шекспира вице-президент компании Хогг интерпретирует этот рассказ как намёк на то, что на банкете в его честь он отравил ненавистную ему жену, что позже оказывается правдой. В обоих случаях разрушительный эффект сказки об Ананси, излагаемой Макнабом, волей-неволей намекает на реальное преступление, хотя Шекспир совершает этот поступок непреднамеренно.

Здесь, как и во всех рассказах Мелвилл, вице-президент как второстепенный герой характеризуется скупо, но выразительно: в его «угрюмости таилась плотность гравитации коллапсирующей звезды» [1, с. 3]. Сюжет перекликается с мотивами других рассказов, ибо патрон Макнаба в «камуфляжной куртке был особым типом лицемера» [1, с. 3]. Сам вице-президент пытается не выдавать свою преступную сущность, а Макнабу приходится для маскировки накинуть одежду своей бабушки, чтобы предстать в роли сверхъестественной Дьяволицы, героини гайанского фольклора. Так он хочет сначала напугать, а потом и «спасти» начальника и с помощью этой хитрой уловки вернуть себе расположение и благосклонность вице-президента.

Аллегорический подтекст сказки об Ананси, с помощью которой Шекспир дурачил своего босса, рассказав её в радиоэфире, проистекает из совпадения имени вице-президента Хогга и одноименного персонажа фольклорного сюжета (позже это будет сюрреалистично воспроизведено во сне Макнаба об огромном мифическом Хогге, превратившемся в черную аморфную фигуру, выходящую из моря. Искаженное гримасой лицо Макнаба после того, как вице-президент дает ему затрещину, перекликается с описанием Ананси, «волшебного паука с расщелиной вместо нёба и дефектом речи, хитрое существо невзрачного вида, которое постоянно обманывает больших диких зверей джунглей» [1, с. 5], что напрямую связывает Макнаба с этим архетипическим оборотнем, обманщиком и трикстером из устных сказаний Западной Африки и Карибского бассейна. Как и Ананси в сказочном сюжете, переодеваясь в жену Хогга, чтобы тот его не съел, Макнаб наряжается в платье своей бабушки, чтобы сначала напугать, а затем «защитить» вице-президента в попытке вернуть утраченное благорасположение начальника. Смерть, которая в той или иной форме вторгается во все сюжеты «Оборотня», связана с мотивом еды: жена вице-президента пробует отравленную пищу на государственном банкете, а Ананси боится, что его съест Хогг на своем грандиозном пиру.

Аллегорический контекст этой истории в обрамлении сказочного сюжета указывает на возможность множественных или, по крайней мере, альтернативных способов прочтения и осмысления событий, и, что более важно, на необходимость быть гибким интерпретатором всех повествований, включая важнейший аспект социальной роли человека, которая связана с необходимостью его выживания во враждебном гайанском обществе. По иронии судьбы, хотя вице-президент и смог прочитать аллегорическую историю про Ананси в реалистическом ключе, он не смог опознать своего служащего под зловещей маской Дьяволицы, появившейся из леса, когда автомобиль Хогга оказался заблокированным упавшим деревом. Сценарий Макнаба удается на «ура», поскольку эту самую Дьяволицу Хогг принимает за свою покойную жену, которая якобы вернулась с того света, чтобы отомстить ему. В обоих случаях Макнаб, несмотря на талант перевоплощения, не полностью контролирует толкование своих сценариев другими людьми, что приводит к непредсказуемым результатам. Таким образом, Мелвилл иллюстрирует наблюдения Харриса о том, что человеку для выживания необходима «карибская чувствительность, с помощью которой он может спонтанно расшифровывать и интерпретировать системы знаков, посылаемых сильными мира сего» [3, с. 25]. Осознание Макнабом неполного контроля за нарративами, которые он конструирует и деконструирует, проявляется в его паранойе, что за ним якобы следит некая банда афро-гайанских киллеров. Рассказ заканчивается двойственным и тревожным ощущением постоянной уязвимости фигуры трикстера (джокера), особенно в моменты победы и триумфа, что сочетается с неуверенностью Макнаба по поводу собственной безопасности и перекликается с популярным в гайанской мифологии сюжетом изгнания героя, пытающегося бороться с несправедливой властью.

Таким образом, англоязычная карибская проза является одним из наиболее ярких образцов современной мультикультурной литературы, в которой заключен не до конца еще осознанный творческий потенциал для развития диалога между народами. В наш век политических конфликтов очень важно прислушиваться к голосу талантливых писателей, ратующих за обмен творческими идеями, культурными ценностями, способами познания духовных глубин человеческой души, поскольку литература, создаваемая такими писателями, является площадкой, на которой ведутся переговоры о будущих путях преодоления кризисов и движения в сторону равноправия всех наций и их мирного сосуществования.

Библиографический список / References

1. Melville P. *Shape-shifter*. London: Women's Press, 1990.
2. Melville P. *Recorded Conversation with Caryl Phillips*. London: ICA Guardian Conversations, 1990.
3. Harris W. *Explorations. Mundelstrup*. Denmark: Dangaroo, 1981.

Статья поступила в редакцию 17.07.24

УДК 81'276:070=161.1=112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-556-560

Vasilevskaya A.A., *postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: vasilevskaya@volsu.ru*
Fadeeva M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: fadeeva@volsu.ru*

TRANSMEDIA STORYTELLING AS A TECHNOLOGY FOR ACTUALIZING MNEMONIC EXPERIENCE IN THE RUSSIAN-GERMAN DIALOGUE CONTINUUM. The article observes a problem of representation and interpretation of the past in Russian and German linguocultures. It is noted that transmedia storytelling as a form of presenting a single narrative on several digital platforms is a widely demanded communicative technology for verbalising mnemonic experience. In order to

determine the mnemonic potential of hybrid media discourse, the authors turn to discourse-linguistic analysis of verbal content using the Warnke-Spitzmuller model (DIMEAN). Based on the analysis of Russian and German media projects describing the construction and further fall of the Berlin Wall, it is concluded that there are two linguocultural strategies of objectifying the past: post-memory and counter-memory strategies. It is found that Russian media use both strategies, which indicates an ambiguous perception of the reunification of the Federal Republic of Germany, while in the German media discourse the post-memory strategy is determinant. The data obtained can be used in deconstructing historical narratives based on a combination of individual memories, cultural stereotypes, and collective images.

Key words: **transmedia storytelling, fall of Berlin Wall, linguocultural commemorative strategies, culture of remembrance, post-memory strategy, counter-memory strategy, DIMEAN model of analysis**

А.А. Василевская, *соискатель, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: vasilevskaya@volsu.ru*
М.Ю. Фадеева, *канд. филол. наук, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: fadeeva@volsu.ru*

ТРАНСМЕДИЙНЫЙ СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ МНЕМИЧЕСКОГО ОПЫТА В РУССКО-НЕМЕЦКОМ ДИАЛОГОВОМ КОНТИНУУМЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме репрезентации, интерпретации и трансляции прошлого в русской и германской лингвокультурах. Отмечается, что широко востребованной коммуникативной технологией вербализации мнемического опыта выступает трансмедийный сторителлинг как форма изложения единого нарратива на нескольких цифровых платформах. С целью определения мнемического потенциала гибридного медиадискурса авторы обращаются к дискурсивно-лингвистическому анализу вербального контента по модели Варнке – Шпитцмюллера (DIMEAN). На основе анализа российских и немецких медиапроектов, описывающих возведение и дальнейшее падение Берлинской стены, делается вывод о наличии двух лингвокультурных стратегий объективации прошлого: стратегии постпамяти и контрпамяти. Установлено, что в российских СМИ используются обе стратегии, что свидетельствует о неоднозначном восприятии воссоединения ФРГ, в то время как в немецком медиадискурсе определяющей является стратегия постпамяти.

Ключевые слова: **трансмедийный сторителлинг, падение Берлинской стены, лингвокультурные коммеморативные стратегии, культура воспоминаний, стратегия постпамяти, стратегия контрпамяти, модель анализа DIMEAN**

Актуальные процессы с высокой очевидностью демонстрируют, что социум, претендующий на развитие, должен обеспечить возможность сохранять и охранять, передавать и преобразовывать информацию о своей истории, культуре, традициях и ценностях от одного поколения к другому. По утверждению автора теории культурной памяти Яна Ассмана, память остается «живой» и сохранной только в коммуникации. В противном случае наступает забвение [1]. Массмедиа, выполняя роль медиаторов культурной памяти, отвечают за воспроизводство значимых для общества смыслов [2].

Дигитализация медийной сферы приводит к трансформации отношения к прошлому: новые медиа – образовательные веб-порталы, блоги, социальные сети – становятся местом хранения воспоминаний, материализованных в текстовых, графических, визуальных, электронных видео- и аудиоматериалах [3]. Интернет-коммуникация видоизменяет сценарии прошлого и методологические подходы к исследованию памяти как социокультурного феномена.

Наибольшее развитие исследование памяти получило в работах философов и историков, начиная с 1920-х годов (М. Хальбвакс, П. Нора), процессы фиксации, сохранения и воспроизведения информации, а также функции и виды памяти являются предметом изучения психологов с 1930-х годов (С. Роуз, Л.М. Веккер), описанию языковой концептуализации мнемических процессов посвящены труды лингвистов О.Г. Ревзиной, Е.С. Кубриковой.

С начала 1980-х гг. наблюдается всплеск исследований об идентичности сообществ, интерпретации исторических событий в разных лингвокультурах, о соотношении прошлого и настоящего в сознании индивида, что и предопределило закрепление memory studies в качестве отдельной области знания [4]. В одном из первых выпусков специализированного журнала Memory Studies 2008 года темой номера стала «Память и ее значение», что открыло широкую научную дискуссию и способствовало представлению дифференцированных подходов к изучению памяти в антропологической, культурной, исторической, философской, литературной и социологической парадигмах.

На протяжении последних нескольких лет наблюдается наступление четвертой волны memory studies, вызванной обращением к феномену *digital memory*, или медиапамяти. Э. Хоскинс, один из основоположников исследований *digital memory* отмечает, что официальные формы памяти – будь то материализованные тексты в архивах, экспонаты в музеях или памятники – были заменены эфемерным контентом, который является крайне индивидуализированным, неформальным и «уязвимым» [5]. Цифровые медиа изменили наше восприятие настоящего по отношению к прошлому, сделав обращение к коллективным воспоминаниям необходимым шагом к постижению социальной действительности. Социальная и культурная память сегодня рассматриваются как результат взаимодействия человека, цифровых устройств и технологий.

По мнению А. Эрль, члена международной Ассоциации исследований памяти (Memory Studies Association), медиа не просто передают сообщения, но, скорее, оказывают влияние на потребителя, формируя модальность мышления, восприятия, коммеморации и коммуникации. «Медиальность» транслирует положение, согласно которому наши отношения с миром (а вместе с тем все наши действия и переживания) формируются возможностями постижения Другого, которые открывают медиа, и ограничениями, которые они же налагают [6]. Например, используя историческое событие в качестве основы сюжета, профессиональный журналист, равно как и автор персонального блога, становятся генераторами воспоминаний [7], агентами или интерпретаторами памяти [8], ввиду того, что именно они определяют формат подачи материала и ракурс его толкования с соблюдением канонов жанра.

Таким образом, медиарепрезентации прошлого задают импульсы общественному обсуждению, которое и придает событиям мемориальное значение.
Одной из широко распространенных коммуникативных технологий трансляции индивидуального и коллективного мнемического опыта является сторителлинг как нарратив, используемый в цифровом пространстве. Трансмедийное повествование, или трансмедийный сторителлинг представляет собой технику рассказывания истории/сюжета на нескольких платформах в едином или различных форматах с использованием современных цифровых технологий. В условиях многообразия информационного контента и запросом пользователя на интерактивность и динамизм повествования сторителлинг становится универсальной формой взаимодействия с аудиторией как новостных агентств, так и образовательных институций. Актуальность исследования продиктована необходимостью детального рассмотрения процесса «перевода» исторического события в трансмедийный нарратив, который логично рассмотреть в социокоммуникативном пространстве неблизкородственных языков. Русско- и немецкоязычный интернет-дискурс являет собой вариант исторически сформированного диалогового континуума, и ставшее актуальным множественное обращение к историческим контекстам в современной публичной культуре требует их дополнительного изучения.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении и описании специфики вербализации мнемического опыта, представленного в форме трансмедийного сторителлинга, в неродственных, но исторически связанных лингвокультурах.

Материал исследования составляют воспоминания свидетелей времени строительства и падения Берлинской стены, описания процесса объединения Германии и его последствий со стороны журналистов и авторов блогов. Данный выбор объясняется тем, что «юбилейные даты» 2019 и 2024 года, приходящиеся на 30 и 35 лет со дня падения Берлинской стены, соответственно, обусловили повышенный интерес интернет-пользователя к исторической тематике. В указанный период появилось большое число новостных публикаций и заметок в формате интернет-дневников. Таким образом, эмпирической базой исследования послужил вербальный контент сайтов Bundeszentrale für politische Bildung и Perito, а также авторские блоги русско- и немецкоязычных пользователей, публично доступные интернет-дневники, общим объемом 100 000 п. зн. на русском и немецком языках.

Объектом исследования выступает технология трансмедийного сторителлинга в коммуникативно-прагматическом аспекте производства и трансляции исторического нарратива. Предмет исследования образуют коммеморативные стратегии объективации коллективного и индивидуального мнемического опыта в русской и немецкой лингвокультурах.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

– определить понятие «трансмедийный сторителлинг»;

– оценить мнемический потенциал гибридного медиадискурса посредством использования модели дискурсивно-лингвистического анализа DIMEAN;

– установить коммеморативные стратегии вербализации мнемического опыта представителей русской и немецкой лингвокультур;

– описать лингвокультурную специфику объективации мнемического опыта в русской и немецкой лингвокультурах.

В исследовании используются многоуровневая модель дискурсивно-лингвистического анализа DIMEAN, а также интерпретативный, компаративный и описательный методы.

Научная новизна работы продиктована потребностью в комплексном исследовании трансмедийного сторителлинга как повсеместно используемой

журналистами и блогерами технологии медиадискурса при освещении событий прошлого.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных данных при производстве, интерпретации и деконструировании исторических нарративов, основанных на смешении индивидуальных воспоминаний, культурных стереотипов, коллективных образов. Исследования практик коммеморации в XXI веке отражают интерес к особенностям массового сознания и его отношение к истории. По мнению В.В. Высоковой, в отечественных и зарубежных исследованиях наступила эпоха всемирного торжества памяти, т. е. в гуманитаристике возросла роль истории в аспекте множественности ее репрезентаций [9].

Контекстуальную природу коллективных воспоминаний, их зависимость от «социальных рамок» актуальности принято описывать при обращении к культурной памяти, проявляющейся в виде конструируемых воспоминаний в интенции созидательной и преобразовательной деятельности [10]. Впервые данное понятие в отечественной культурологической традиции использовал Ю.М. Лотман [11]. Опираясь на его работы, М. Шуб определяет культурную память как комплекс относительно устойчивых воспоминаний и оценок прошлого отдельной группы людей, который способен порождать поведенческие модели членов группы и служить ценностным ориентиром. Культурная память имеет искусственно формируемый характер, интегративные свойства и идентификационный потенциал [12].

В немецком языке более частотным термином для описания коллективной исторической памяти выступает Erinnerungskultur, т. е. «культура воспоминаний», реже – «культура памяти». Культура воспоминаний рассматривается как собирательный термин для обращения к истории в публичной сфере. Немецкая культура воспоминаний является глубоко проработанной сферой и направлена на достижение восьми целей: историческая правда, справедливость, признание ответственности или вины, предотвращение нарушений человеческих прав, консолидация демократических принципов, примирение, исцеление и очищение. Категорией анализа выступает именно воспоминание, т. к. оно характеризуется динамизмом, творчеством и вариативностью, что не применимо к понятию «память». Британский историк Тимоти Гартон Эш назвал немцев «чемпионами мира по примирению с прошлым», поскольку Германия представляется единственной европейской страной, пережившей две диктатуры – национал-социализма и коммунизма [13]. Немецкая культура воспоминаний формировалась в течение длительного времени и приобрела свою нынешнюю форму после перелома эпохи в 1989–1990 гг., во многом продолжая следовать историческим нарративам разделенной ФРГ.

Важной характеристикой работы памяти представляется возможность соединения различных историй для обнаружения общих эстетических или политических стратегий, эмоций и переживаний, являющихся частями глобального пространства воспоминаний [14]. Площадкой виртуальной коммеморации выступают новые медиа, реализующие многообразные формы опосредования исторического процесса. Для описания коммеморативных стратегий вербализации обращения к прошлому посредством конфигурации воспоминаний в медиадискурсе предлагается использовать термины «постпамять» и «контрпамять». Первый термин принадлежит исследовательнице М. Хирш и обозначает качественную и временную дистанцию по отношению к событиям, не относящимся непосредственно к воспоминаниям [15]. Содержание и интерпретация подобных событий выступают ценностными ориентирами и смысловыми константами, а возможность их идентификации с личными переживаниями активизирует механизм коллективной национальной трансмиссии [16]. В центре стратегии постпамяти находится личная история, которая может быть оживлена и переосмыслена вопреки главенствующему историческому нарративу. Функционирование постпамяти возможно при наличии медиаторов, в роли которых выступают самые разные акторы – от отдельных художников, журналистов до крупных медиакорпораций, государственных структур, а также используемые ими средства (кинофильмы, подкасты, картины). Ключевыми механизмами работы постпамяти становятся иммерсивность, интерактивность, позволяющие персонализировать прошлое и погрузить отвлеченных зрителей в партиципаторный процесс. Опираясь на работы М. Фуко, Я Зерубавель определяет альтернативную повествовательную модель как «контрпамять» [17]. Контрпамять проявляется в качестве ответной реакции на искажения, фальсификацию тех или иных травматических событий; она обозначает память, отрицающую официальную трактовку прошлого. Выступая культурным фактором изменений, контрпамять может приводить к пересмотру официального нарратива. Стоит отметить, что постпамять и контрпамять обнаруживаются в массовой культуре, в которой формируется мифологический дискурс, символический мир, для которых характерна эмоциональная трактовка исторического прошлого [15]. Варианты контрпамяти объективируются, как правило, в виде ответной реакции на историческую несправедливость. Эпизоды прошлого имеют разную степень исторической значимости и общественного признания. Периоды, которые играют определяющую роль в истории развития той или иной социальной группы, обладают более высокой «коммеморативной плотностью» [17]. Данное замечание в полной мере относится к событиям 1949–1989 годов – от разделения Германии на ФРГ и ГДР, дислоцирования советских войск в ГДР до падения Берлинской стены.

Трансмедийный немецкий проект «Der Mauerfall und ich» повествует о жизни студентки Катрин, ее родителей и друзей в Лейпциге во время событий 1989 года. Переживания героев сторителлинга в формате дневника доступны к прочтению в виде сообщений в мессенджерах WhatsApp, Telegram, Notify, а также на сайте www.bpb.de. Более детальную информацию о реалиях ГДР и ФРГ пользователи могут получить из глоссария или посредством открытого чата с Катрин, некоторые заметки из дневника Катрин сопровождаются аудиозаписями (посещение музыкального концерта, лозунги демонстрантов).

Для анализа дискурса, транслирующего культуру воспоминаний в различных медийных источниках, используем трехуровневую модель DIMEAN (Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse) И. Варнке и Ю. Шпитцмюллера [18].

Транстекстуальный уровень модели предполагает анализ следующих коммуникативных параметров текста: интертекстуальность, топос, историческая соотнесенность, социальные маркеры, идеологизация языка повествования.

Интертекстуальность реализуется посредством культурного кода, вербализованного реалиями (*рок-группа Pankow, марки автомобилей Trabant, Wartburg, Lada, тюрьма народной полиции Rummelsburg*) и аллюзий (*Wir sind am Brandenburger Tor angekommen und stehen jetzt tatsächlich auf der Mauer, auf der Lauer!*). Последнее словосочетание является отсылкой к детской песне «Auf der Mauer, aud der Lauer sitzt eine kleine Wanze …», которая исполнялась в ГДР в ироничном контексте в значении Берлинской стены и Штази, поскольку лексема ‘Wanze’/‘клоп’ в разговорной речи также обозначала подслушивающее устройство – ‘жучок’.

Текстуальная интеракция осуществляется также за счет гиперссылок как на словарные статьи в глоссарии, так и на биографические описания главных героев нарратива. В ГДР не всем молодым людям предоставлялась возможность поступить в университет. Политика режима СЕПГ в области высшего образования была направлена на воспитание лояльных к партии граждан, имеющих определенное социальное происхождение.

Kathrin ist in Leipzig aufgewachsen und die einzige Tochter von Traudel und Klaus. Als Kind und Jugendliche war Kathrin Mitglied in der FDJ, der DDR-Jugendorganisation. Sie hat sich dort auch ein bisschen engagiert und das Zusammensein mit Freundinnen und Freunden sehr genossen. Besonders hervorgetan hat sie sich aber nicht. ***Ihr war das Politische an der FDJ immer nicht so wichtig, manchmal sogar etwas lästig. Deswegen ist sie auch erstmal nicht Mitglied in der SED geworden. Da Lehrer gesucht wurden, hat sie den Studienplatz in Leipzig trotzdem bekommen.***

Историческая соотнесенность текста с событиями второй половины XX века, происходящими на территории нынешней ФРГ, выражается прецизионной лексикой: датами, именами собственными исторических деятелей (*Harry Tisch, Günter Schabowski*). С оциальная принадлежность героев сторителлинга подчеркивается маркерами эпохи в виде отдельной лексемы или словосочетания.

Heute gehe ich mit Sandra und Robert zu einer Hausparty in Leipzig-Connewitz. In dem Haus wohnen wohl nur ***Schwarzwohner****.*

Понятием Schwarzwohner обозначались люди, незаконно живущие в старых домах, требующих реновации, что было вызвано как нехваткой жилого фонда, распределяемого государством, так и недостатком строительных материалов.

Das ist in Leipzig etwas anders, aber auch hier haben viele kein Telefon. Die meisten gehen zur ***Telefonzelle****. Und dort findet man sogar den Hinweis* ***„Fasse dich kurz!“****, damit niemand das Telefon zu lange besetzt.*

Телефонная будка была инструментом телефонизации в ГДР, в отличие от ФРГ, где телефонные аппараты уже имелись в частных домохозяйствах, и символом социализма, согласно доктрине которого следовало думать «о ближнем» и не занимать переговорную кабину надолго.

Идеологические идеалы эпохи объективизированы реалиями (*Schundliteratur, ML-Ausbildung, Rote Woche*), а также языковыми средствами с семантикой «разочарования».

Und vor drei Wochen war er in Peking und hat viel Verständnis für das Massaker auf dem Platz des himmlischen Friedens gezeigt. Dort hat der Staat ja einfach Demonstranten töten lassen. ***Und das unterstützt Egon Krenz?!***

Mein Vater ***ist übrigens enttäuscht****. Er sagt, das sei* ***der Anfang vom Ende****.*

Семантическое ядро топоса составляет образ «стены» как границы, делящей пространство на два города, две страны и два мира. Топос организуется бинарной оппозицией «Мы – Они», «Восток – Запад», при этом образ «Другого» имеет скорее положительную, реже – нейтральную коннотацию, что говорит об интересе и желании к сближению.

На втором уровне агентов дискурса рассматриваются коммуникативные роли его участников, властные отношения между ними, медиальность. Целевой аудиторией трансмедийного проекта «Der Mauerfall und ich» являются граждане Германии, представители молодого поколения 1990-х и 2000-х гг., а также все заинтересованные в немецкой новейшей истории. Участниками дискурса выступают вымышленные герои, за основу биографии которых взяты реальные события. Анализируемый медиатекст представляет собой диалектическое единство языковых и медийных признаков в форме вербального контента, аудиоряда и графических изображений.

Интратекстуальный уровень позволяет проследить коммуникативно-стратегическую и визуальную организацию текста, прагматику отправителя,

лексико-семантические, синтаксические и стилистические особенности повествования. Сторителлинг от лица Катрин – ретроспективный нарратив, представленный в 1-ом лице преимущественно в прошедшем времени. Героиней приводятся события, отражающие как индивидуальный, так и коллективный опыт, с целью верификации и аргументации даются ссылки на глоссарий и внешние ресурсы. Форма интернет-дневника отличается диалогичностью, интерактивностью, что выражается формулами приветствия и прощания, разделительными вопросами, придающими повествованию неформальный характер. Например:

Hi, vorhin habe ich Sandra getroffen. Sie hat erzählt, dass heute bei einem „Paneuropäischen Picknick" an der Grenze Ungarn wohl zwischen 600 und 700 DDR-Bürger nach Österreich geflohen sind. … Wahnsinn, oder?

Sandra meinte auch, dass schon einige Bekannte ihrer Eltern ihre Urlaubspläne geändert hätten und im Sommer jetzt in Ungarn „Urlaub" machen wollen.

Einen schönen Abend dir!

Kathrin

Доминирующей коммуникативной стратегией выступает коммеморативная **стратегия постпамяти**, которая вербализуется посредством глаголов с семантикой памяти (*sich erinnern, zurückblicken, vergessen, rekonstruieren*), локальных (*draußen, überall, dorthin*) и темпоральных наречий (ab sofort, seit gestern, mermals, oft), языковых средств выражения оценки произошедшего (*Das ist echt der absolute Wahnsinn! kann das wirklich sein?)*. Сообщения главной героини отличаются континуальностью: микрособытия разворачиваются во времени и формируют цельный макронарратив.

Другим примером трансмедийного сторителлинга служит российский проект Perito научно-популярного медиа, представляющее контент на одноименном сайте и в Telegram-канале. Авторы проекта «Вариант будущего в форме прошлого» видят своей задачей предложить читателю рефлексию событий с момента падения Берлинской стены, поразмышлять об идентичности немцев и способах проживания культурного наследия

На **транстекстуальном уровне** вербальный контент рассматриваемого нарратива характеризуется большим количеством интертекстуальных ссылок на научные статьи отечественных и зарубежных авторов, а также на публикации авторитетных СМИ, например, на заметку в газете «Коммерсантъ» под заголовком «Остальгия. 30 лет назад Восточная Германия простилась с социализмом». Подобная интертекстуальная структура сторителлинга позволяет подтвердить достоверность информации, в ряде случаев снабдить читателя, в том числе, визуальной опорой на упоминаемый объект (ресторан Ahornblatt или Дворец республики в Берлине дополнены исторической справкой и фото). Текст разбит на разделы, заголовки которых выстроены в логике противопоставления Востока и Запада (*Две Германии, Правосудие или колонизация?)* и сравнения прошлого и настоящего (*Стена 2.0, Как разделяли ГДР и время Гитлера*). Топос «стены» является актуальным и для репрезентации разделения Германии и последствий этого процесса в российском медиадискурсе. В развитии сюжета повествования значимым также становится концепт «остальгия» как тоска по ГДР с семантикой «утраты» и «безвозвратности». Приведем пример.

Спасти удалось немногое. Старый универмаг «Брюль» в центре Лейпцига был частично уничтожен, несмотря на протесты. Сохранился только алюминиевый фасад без окон, который в первоначальном и отреставрированном виде присоединили к постройке на месте старого универмага.

Историческая соотнесенность вербализована прецизионной лексикой в виде дат, имен политических лидеров (Хрущев, Gorbi), бытовых реалий (*В ФРГ быстро распространялось все, что было популярно в европейских странах и США:* ***джинсы Levi's, кока-кола, «Нутелла».*** *В ГДР производили собственные аналоги известных западных продуктов –* ***джинсы Wisent и Shanty, напитки Club Cola и Vita Cola, ореховую пасту Nudossi***). Социальными маркерами выступают *Ossi* и *Wessi* как имена нарицательные для обозначения противостоящих друг другу по сей день восточных и западных немцев. Репрезентация идеологической составляющей осуществляется посредством прямой цитации:

В 1958 году во время одного из вечерних застолий Хрущев прямо говорил генсеку ГДР: «Ты пойми одно: с открытыми границами мы с капитализмом соревноваться не можем». Спустя три года лидер ГДР скажет: «Мы должны законопатить все дыры, через которые бегут в Западный Берлин, поставить часовых, соорудить барьеры, возможно, и заграждения из колючей проволоки».

Скептическое отношение жителей ГДР к пропаганде находит отражение в фольклористике, например, в народных частушках: «*Ohne Butter, ohne Sahne, auf dem Mond die rote Fahne!».*

Уровень агентов дискурса. Целевой аудиторией трансмедийного проекта «Вариант будущего в форме прошлого» представляются молодые люди, интересующиеся российской историей и зарубежным опытом, находящиеся в поисках взаимосвязи актуальных политических событий. Продуцентом дискурса выступает журналист-блогер, реципиентами – подписчики и читатели медиапортала Perito. Контент представляет собой гипертекст в сочетании с фото-, аудио- и видеорядом.

Анализ повествования **на интратекстуальном уровне** позволяет выделить две коммеморативные стратегии, пронизывающие коммуникативное пространство текста: стратегии постпамяти и контрпамяти. Языковыми средствами объективации первой стратегии служит сочетание прошедшего времени глагола с настоящим, что добавляет динамики и психологизма цепочке излагаемых событий:

Вечер 9 ноября 1989 года в ГДР. По телевидению ***выступает*** *член Политбюро Гюнтер Шабовски. Неожиданно он* ***заявляет*** *(как потом выяснилось, по ошибке) о немедленном упрощении пропускного режима с ФРГ. Через несколько часов тысячи берлинцев, восточных и западных,* ***штурмуют*** *стену. Несколько дней город* ***ликует.*** *Событие* ***становится*** *символом окончания холодной войны.*

Это ***вышло*** *почти случайно. Изначально* ***планировалось****, что упрощение пропускного режима будет происходить постепенно, а жителям ГДР все равно потребуется виза для пересечения границы. Через год, в 1990-м, Германия* ***объединилась*** *официально.*

Постпамять вербализуется с помощью локально-темпоральных наречий (*оттуда, давно, бесконечно, вскоре*), эмоционально-оценочных эпитетов (*позорная стена, дружественные социалистические страны*) и эпитетов с агрессивно-милитаристской коннотацией (*бетонные заграждения, земляные рвы, колючая проволока*), глаголов с семантикой разделения (*разлучить, отделить, поделить пополам*), реалий, обозначающих памятные места Берлина (чек-пойнт Чарли, Дворец слез, Мост единства, Глиникер-Брюкке).

Стратегия контрпамяти выражает альтернативный вариант переживания прошлого, как правило, являясь способом противостояния лейтмотиву повествования. В тексте контрпамять вербализуется за счет бытовых реалий, глаголов с семантикой «утраты», эмоционально-оценочных прилагательных, оппозиции «старое – новое» при выборе лексических средств выражения.

Восточные немцы вспоминали об ***утраченной родине****,* ***скучали*** *по чувству защищенности,* ***доступной медицине*** *и* ***шампанскому «Красная шапочка». Новая капиталистическая реальность фрустрировала*** *жителей объединенной Германии.*

Контрпамять основана на забытых, подавленных или вытесненных из «активного поля культуры» историй. Передать ностальгию по ГДР позволяют метафоры: *остальгический маршрут в Берлине – это «перформанс истории»; композиция «Братский поцелуй».* В восприятии российских авторов падение Берлинской стены представляется не столь однозначным событием, упразднение ГДР стало шоком для многих восточных немцев и потребовало огромных усилий, чтобы сориентироваться в новой реальности. Таким образом, мемориальный бум XXI века охватил российские и германские научно-образовательные и просветительские институции, выдвинув на первый план события 35-летней давности – падение Берлинской стены. В современном медиадискурсе можно выделить две коммеморативные стратегии, характерные для передачи мнемического опыта в формате трансмедийного сторителлинга. Трансмедийный сторителлинг представляет собой актуальную в российском и германском интернет-пространстве технологию изложения событий, имевших место в прошлом, но обращение к которым остается социально значимым и сегодня. К особенностям трансмедийного сторителлинга относят использование нескольких платформ или каналов, повторяющих единый макронарратив, который отвечает принципам иммерсивности, динамизма повествования, имеет высокую степень интертекстуальности. Подобная технология позволяет авторам охватить большую целевую аудиторию и обеспечить взаимодействие между пользователями посредством прямого перехода в чаты. Востребованность формата сторителлинга связана с недоверием интернет-пользователей к классическим нарративам в формате энциклопедий, исторических репортажей, к общепринятым способам репрезентации прошлого, следовательно, формируется запрос на изменение устоявшихся идеологических и эпистемологических структур.

Топос «стены» лежит в основе как немецкого, так и русского сторителлинга, различие обнаруживается в бинарных оппозициях, сопрягающих разнообразные смыслы: оппозиции «Мы – Они», «Восток – Запад» в германском медиадискурсе отличается от оппозиции «Старое – Новое», определяющей российский медиапроект. Стратегия постпамяти направлена на конструирование и описание событий прошлого последующими поколениями. В вербальном контенте немецкого проекта «Der Mauerfall und ich» постпамять вербализуется посредством глаголов с семантикой памяти, локальных и темпоральных наречий, прецизионной лексики, эмоционально-оценочных языковых средств. Российский трансмедийный проект «Вариант будущего в форме прошлого» сочетает в себе две стратегии репрезентации мнемического опыта: постпамяти и контрпамяти. Первая объективируется за счет использования глаголов в прошедшем и настоящем времени, эпитетов с агрессивно-милитаристской коннотацией, глаголов с семантикой разделения, реалий. Стратегия контрпамяти представляет собой альтернативное отображение событий сквозь призму человеческого опыта и выражается в нарративе посредством бытовых реалий, глаголов с семантикой «утраты», эмоционально-оценочных прилагательных, метафор.

Прагматика трансмедийного сторителлинга ориентирована на голос Другого, отражающего в то же время весь мир в целом. Предпринятое исследование эксплицировало некоторые языковые и социокультурные особенности функционирования трансмедийного сторителлинга в диалоговом континууме России и Германии.

Библиографический список

1. Асманн Я. *Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности*. Перевод М.М. Сокольской. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Олешко В.Ф., Олешко Е.В. *СМИ как медиатор коммуникативно-культурной памяти*: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020.
3. Артамонов Д.С. Медиапамять: теоретический аспект. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2022; № 2: 65–83.
4. Нечаева А.А. Становление memory studies как отдельной области знания: основные вопросы и понятия. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2020; № 4 (60): 121–129.
5. Hoskins A. *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. Routledge, 2017.
6. Erll A. Media and Memory. *Memory in Culture. Palgrave Macmillan Memory Studies*. Palgrave Macmillan, London, 2011.
7. Reinhardt J.D., Jäckel M. Massenmedien als Gedächtnis- und Erinnerungsgeneratoren. Mythos und Realität einer Mediengesellschaft. Patrick Rössler und Friedrich Krotz (Hg.): Mythen der Mediengesellschaft. *The Media Society and it's Myths. Konstanz*: UVK, 2005: 93–112.
8. Zelizer B. Why memory's work on journalism does not reflect journalism's work on memory. *Memory Studies*, 2008: 79–87.
9. Высокова В.В. Память как исторический феномен. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2008; Выпуск 16, № 59: 320–321.
10. Ярычев Н.У. Культурная память как понятие и явление: основания концептуализации. *Культура и искусство*. 2022; № 12: 11–20.
11. Лотман Ю.М. *Память в культурологическом освещении*. Таллин, 1992.
12. Шуб М.Л. *Культурная память: сущностные особенности и социокультурные практики бытования*. Челябинск: ЧГИК, 2018.
13. Ash T.G. *The Magic Lantern: The Revolution of '89 Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin and Prague*. Paperback. 2019.
14. Иванов А.Г. Характеристика работы постпамяти: между индивидуальным травматическим опытом и медиастратегией. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2023; № 72. 109–121.
15. Ерохина Т.И. Феномен памяти в массовой культуре: контрпамять и постпамять в отечественном кинематографе. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 5: 275–282.
16. Рягузова Е.В. Память Другого или другая память: социально-психологический анализ коммеморативных практик. *Известия Саратовского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019; Т. 19, Выпуск 1, № 1: 61–68.
17. Зерубавель Я. Динамика коллективной памяти. *Ab imperio*.2004; № 3: 71–90.
18. Warnke I., Spitzmüller J. Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik -Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene.* Berlin, New York 2008: 3–54.
19. *Der Mauerfall und ich.* Available at: https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/mauerfall-und-ich
20. *Вариант будущего в форме прошлого*. Available at: https://perito.media/posts/variant-budushchego-v-forme-proshlogo

References

1. Asmann Ya. *Kul'turnaya pamyat'. Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti*. Perevod M.M. Sokol'skoj. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Oleshko V.F., Oleshko E.V. *SMI kak mediator kommunikativno-kul'turnoj pamyati*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020.
3. Artamonov D.S. Mediapamyat': teoreticheskij aspekt. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2022; № 2: 65-83.
4. Nechaeva A.A. Stanovlenie memory studies kak otdel'noj oblasti znaniya: osnovnye voprosy i ponyatiya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2020; № 4 (60): 121-129.
5. Hoskins A. *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. Routledge, 2017.
6. Erll A. Media and Memory. *Memory in Culture. Palgrave Macmillan Memory Studies*. Palgrave Macmillan, London, 2011.
7. Reinhardt J.D., Jäckel M. Massenmedien als Gedächtnis- und Erinnerungsgeneratoren. Mythos und Realität einer Mediengesellschaft. Patrick Rössler und Friedrich Krotz (Hg.): Mythen der Mediengesellschaft. *The Media Society and it's Myths. Konstanz*: UVK, 2005: 93-112.
8. Zelizer B. Why memory's work on journalism does not reflect journalism's work on memory. *Memory Studies*, 2008: 79-87.
9. Vysokova V.V. Pamyat' kak istoricheskij fenomen. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universtiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2008; Vypusk 16, № 59: 320-321.
10. Yarychev N.U. Kul'turnaya pamyat' kak ponyatie i yavlenie: osnovaniya konceptualizacii. *Kul'tura i iskusstvo*. 2022; № 12: 11-20.
11. Lotman Yu.M. *Pamyat' v kul'turologicheskom osveschenii*. Tallin, 1992.
12. Shub M.L. *Kul'turnaya pamyat': suschnostnye osobennosti i sociokul'turnye praktiki bytovaniya*. Chelyabinsk: ChGIK, 2018.
13. Ash T.G. *The Magic Lantern: The Revolution of '89 Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin and Prague*. Paperback. 2019.
14. Ivanov A.G. Harakteristika raboty postpamyati: mezhdu individual'nym travmaticheskim opytom i mediastrategiej. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2023; № 72. 109-121.
15. Erohina T.I. Fenomen pamyati v massovoj kul'ture: kontrpamyat' i postpamyat' v otechestvennom kinematografe. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 5: 275-282.
16. Ryaguzova E.V. Pamyat' Drugogo ili drugaya pamyat': social'no-psihologicheskij analiz kommemorativnyh praktik. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2019; T. 19, Vypusk 1, № 1: 61-68.
17. Zerubavel' Ya. Dinamika kollektivnoj pamyati. *Ab imperio*.2004; № 3: 71-90.
18. Warnke I., Spitzmüller J. Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik -Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene.* Berlin, New York 2008: 3-54.
19. *Der Mauerfall und ich.* Available at: https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/mauerfall-und-ich
20. *Variant buduschego v forme proshlogo*. Available at: https://perito.media/posts/variant-budushchego-v-forme-proshlogo

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-560-563

Khodanen L.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature, Russian and Foreign Languages, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: hodanen@yandex.ru*

FOLK TRADITIONS IN THE "LITERARY LULLABY": M. Yu. LERMONTOV "COSSACK LULLABY SONG". The purpose of the work is to consider the role of folklore tradition in the author's art world. The subject of the study is chronotope, motivic, complex, narrative. The singing of the mother in the space of the house as the main structural elements of a folk song by Lermontov serve as the basis for creating a visual image of an epic space that has its own and another hostile world. The father in him is a defender, a warrior. In the folklore lullaby, the motif of the child's aggrandizement contains a wish for a rich future life. Lermontov's Cossack mother wants to see her son become a hero. The epic image of the hero is visualized using attributes (stirrup, weapon, saddle). Lermontov's lullaby motif of rocking a child is combined with a narrative about the future and with the development of a prayer motif. There is a Christian symbolism of the birth of a beautiful baby, a mother's prayer for her son, the teaching of protective prayer, a visualized iconographic image. Keeping in touch with the genre of folk lullaby, Lermontov.

Key words: **Lermontov, lullaby, mother, house, baby, Cossack world, hero, prayer**

Л.А. Ходанен, *д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: hodanen@yandex.ru*

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ В «ЛИТЕРАТУРНОЙ КОЛЫБЕЛЬНОЙ»: М.Ю. ЛЕРМОНТОВ «КАЗАЧЬЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ»

Цель работы – рассмотреть функции народно-поэтической традиции в создании авторского художественного мира. Предметом исследования являются понятия *хронотоп, мотивный, комплекс, повествование*. Пение матери в пространстве дома как основной структурный элемент народной песни у Лермонтова выступает основой создания визуального образа эпического пространства, котором есть свой и чужой, враждебный мир. Отец в нем – защитник, воин.

В фольклорной колыбельной мотив навеличивания ребенка содержит пожелание ему будущей богатой жизни. У Лермонтова мать-казачка хочет видеть сына богатырем. Эпический образ героя визуализируется с помощью атрибутики (стремя, оружие, седло). Колыбельный мотив укачивания и навеличивания ребенка у Лермонтова соединяется с повествованием о будущем казака-воина и с развитием молитвенного мотива. Появляется христианская символика рождения прекрасного младенца, молитва матери о сыне, научение защитительной молитве, визуализируемый иконописный образ. Сохраняя связи с жанром народной колыбельной, Лермонтов соединяет с народной лирикой материнской песни эпическую героику и молитвенную духовность в цельном образе казачьего мира.

Ключевые слова: **Лермонтов, колыбельная песня, мать, дом, младенец, казачий мир, богатырь, молитва**

Художественный мир «Казачьей колыбельной песни» тесно связан с народнопоэтической традицией. Существует несколько биографических преданий о создании колыбельной. Есть версия, что Лермонтов слушал песню казачки в станице Старомышастовской на Тереке, где остановился по дороге на Кавказ [1, с. 214]. Начиная с работы Н. Мендельсона о народно-песенных мотивах «Колыбельной» Лермонтова [2 с. 193–194], во многих отечественных исследованиях и методических работах отмечен присутствующий в ней особый «фольклорный склад», характерное для фольклорной песни формульное обращение к младенцу с утешительным и императивными интонациями, уменьшительно-ласкательными обращениями, присутствие образа колыбели [3]. Рассмотрено возвращение «Песни» в народную поэзию. Её фрагменты были записаны в составе фольклорных колыбельных [4, с. 25; с. 170; 5, с. 57–58].

В меньшей степени изучен художественный строй «Казачьей колыбельной» как лермонтовского произведения, в котором фольклорные образы колыбельной органично присутствуют в созданном автором мире народной казачьей жизни. По замечанию В.Э. Вацуро, «…элементы фольклорной поэтики, входя в художественную ткань, видоизменяют ее, стихотворение создается как бы на границе двух сфер поэтических представлений» [6, с. 243].

В дальнейшем этот подход к особенностям освоения фольклорной традиции в «Казачьей колыбельной песне» получил развитие в плане жанровой характеристики текста.

В большом контексте русской лирики «Казачью колыбельную» Лермонтова современный исследователь включает в особую группу «литературных колыбельных» XVIII–XX вв. [7, с. 33–51; 7, с. 245,]. «Казачья колыбельная песня» М.Ю. Лермонтова – одна из первых в этом ряду.

По мысли В.В. Головина, «в литературной колыбельной принципиально изменяется статус главных жанровых субъектов – успокоителя и успокаемого. В традиции это реальный исполнитель и реальный адресат, по своему типу они неизменны; в литературе – это художественные образы автора» [7, с. 57].

В изучении фольклоризма «Колыбельной» Лермонтова актуальным представляется подробное изучение синтеза народной традиции на разных уровнях поэтического текста и развитие этих приемов в последующем творчестве для более глубокого раскрытия их смыслового содержания.

Цель и объект изучения – рассмотрение художественной структуры «Казачьей колыбельной песни», которая сохраняет восходящие к фольклору структурные элементы жанра – лирическую ситуацию (пение матери в доме) и комплекс колыбельных мотивов, используя которые Лермонтов расширяет границы художественного мира, соединяя лирику и героику. Это дает возможность по-новому, более подробно рассмотреть поэтику «Колыбельной» в плане развития в ней эпической поэтики и на этой основе установить ее связи с рядом произведений, созданных в 1837–40 гг.

В задачу статьи входит сравнительное изучение мотивного комплекса, особенностей словесной формы песни матери, хронотопа лермонтовского текста и в нем приемов визуализации художественного пространства, а также эпических образов, мотивов, христианской символики и установление роли этих элементов поэтики в формировании культурных концептов, формирующих целостный образ казачьего мира.

Научная новизна в подходе к исследуемому материалу состоит в комплексном изучении поэтики народной колыбельной и ее роли в формировании лермонтовского авторского текста, структура которого раскрывает художественный мир казачества, соединяя лирику народной песни и героику, и на этой основе выявления типологического сходства в обращении к народно-песенной традиции в произведениях 1837–40 гг., сближающего поэзию Лермонтова с народоведческими и эстетическими исканиями эпохи в области национальной культуры.

В изучении художественного текста используется структурно-типологический подход и системный анализ мотивного комплекса фольклорной и литературной колыбельной.

Выбор для изучения отмеченных художественных форм (хронотоп, повествовательная и песенная структура, мотивный комплекс, визуализация образов, символика) обусловлен тем, что в зрелом творчестве поэта одним из самых заметных признаков движения к внешнему миру является, по замечанию известного исследователя поэзии М.Ю. Лермонтова Максимова Д.Е., «резкий поворот лермонтовской лирики в сторону зрительной выразительности…, стихотворения наполняются теперь движущейся предметной действительностью, вещественно-пространственными образами, пластикой, светотенью (преобладает над цветом) и становятся благодаря этому как бы воспринимаемыми глазом, видимыми» [8, с. 88–89].

Теоретическая и практическая значимость исследования: изучение фольклорных традиций в «Казачьей колыбельной песне» имеет особое значение в осмыслении творчества М.Ю. Лермонтова и его мировоззренческих истоков периода создания зрелых поэтических произведений и прозы, в которых народно-поэтические мотивы, образы, поэтика являются составляющими художественной структуры.

Методика анализа фольклорных форм и образов в тексте стихотворения актуализирует представления автора о жанровой системе фольклора и особенностях отдельных форм, о назначении фольклора в народной жизни, дает возможность конкретно проследить уровень владения языком фольклора, результатом которого становится один из шедевров лирики поэта.

Практическая значимость: результаты исследования предлагается использовать в преподавании спецкурса по фольклору (тема «Литература и фольклор). В статье представлена методика комплексного сопоставления архаических форм и поэтики художественного текста. Материал может быть привлечен при раскрытии темы «Творчество М.Ю. Лермонтова» в составе курса «История русской литературы первой половины XIX века» и специального спецкурса и спецсеминара по творчеству М.Ю. Лермонтова, где будут подробно рассмотрены проблемы фольклоризма поэта в контексте развития народоведческих трудов и споров об эстетической ценности народной поэзии, характерных для русской критики 1830–40-х гг.

Образ родного дома традиционно в народной колыбельной является значимым структурным элементом. Повествование о доме в фольклорном тексте соединено с императивной и утишающей направленностью. В этом домашнем пространстве мать называет находящихся рядом других членов семьи, их занятия, предметы в их руках, в народной колыбельной появляются антропоморфизированные образы животных, присутствуют обращения к небесным силам. Звучащие слова родного языка вводят ребенка в родительский дом и родной мир. М.Н. Мельников отмечает, что «круг опоэтизированных лиц, предметов, явлений предельно узок… Колыбельная для ребенка – «первичная форма освоения действительности, познания простейших форм взаимосвязи предметов окружающего мира, … без которого невозможно познание окружающего мира, развитие мышления» [4, с. 20].

В первой строфе лермонтовской «Колыбельной» настрой на домашний мир покоя происходит как и в народной песне. Присутствует каноническая анафора с традиционным императивом укачивания – «баюшки-баю». В дальнейшем это прямое народно-песенное слово, присутствуя во всех строфах, обретает особую композиционную функцию, циклически завершая всю колыбельную и возвращая к началу, знаменует вечное повторение как основу фольклорного времени. Как и ощущение времени, горизонт видения пространства у поэта шире, чем в традиционной колыбельной. Появляются образы, несвойственные народному инварианту, ориентированному на детское восприятие. На этой основе возникает своеобразная объективация процесса пения, и ощущается присутствие другого повествователя, который как бы со стороны воспринимает и песню матери, и мир, в котором она звучит.

В первой строфе на младенца «тихо смотрит месяц ясный» [9, I, с. 404]. Locus communis «ясный месяц» в этом контексте конкретизируется и передает особенную приближенность небесного светила к «прекрасному младенцу». В этой детали узнается редукция знакового образа. Тихий небесный свет над колыбелью младенца отсылает к Вифлеемскому пространству, как и само обращение «младенец», нехарактерное для народной поэзии, актуализируя в сознании читателя ассоциации с Рождественским чудом: «… звезда пришла и остановилась над местом, где был Младенец…» [Мф:2:9]. При этом у Лермонтова небесный мир в образе светила над ребенком не отменяет малого мира дома благодаря предметной направленности небесного света в дом, «в колыбель», увиденного матерью.

Появление христианской символики в народной колыбельной чаще ограничено обращением: «Спи со ангелом, со архангелом…», которое перекликается с каноническими материнскими молитвами о младенце, обращенными к Господу, Пресвятой Богородице и святому Ангелу [10, с. 31]. В лермонтовском стихотворении знаковое евангельское обращение к «прекрасному младенцу» получает в дальнейшем развитие.

С символикой защищающего небесного пространства органично сочетается слово матери, которая обещает в детской форме поведать младенцу о народной мудрости, об устоях мира, в который он пришел («Стану сказывать я сказки, песенку спою…»), а позднее, когда он повзрослеет, научит спасающей святой молитве.

Как мы отметили выше, в народной колыбельной слова, обращенные к ребенку, выполняют значимую номинативную функцию. У Лермонтова материнское слово не только номинативно, но и регулятивно. Постепенно объективируясь, пение и убаюкивание младенца, звучащее в начале каждой строфы, перерастает в повествование матери о целом ряде поступков и действий, которые с ним произойдут в будущем. Мать сама тоже становится героиней в этом повествовании.

Это ее проводы сына-казака в чужой край, ее тоска о нем, материнская молитва, научение сына молитве, напоминание о защитительной силе родных святынях перед «боем опасным». Событийные фрагменты пунктиром связываются в сюжетный мотив, имеющий свои пространственные и временные формы, в которых возникают черты эпического казачьего мира.

Эпическое слово в каждой строфе постоянно завершается лирическим колыбельным напевом, по-особому соединяя настоящее и прошлое время. К традиционной убаюкивающей анафоре добавлены разные обращения к ребенку, которые соотносятся с этапами его взросления в этом казачьем мире. Он – «малютка», и его покой сохранит отец – «старый воин», он – родное дитя, мать в первый раз провожает его в «чужой край», он – «ангел» и «прекрасный младенец» в ее молитвах. В материнском предсказании ребенку – «Богатырь ты будешь с виду и казак душой…» – соединяется родовое и общенародное героическое начало.

В народной колыбельной часто появляется навеличивание младенца как отголосок далеких магических ритуалов [5, с. 30]. Мать обещает ребенку в будущем золотую колыбель, злато-серебро, достаток, богатый дом: «Будешь в золоте ходить, / Чисто серебро дарить» [4, с. 158], «Во высоком тереме / Висит колыбель / На высоком на крюку / Крюк золотой, ремни бархатные… [10, с. 154].

Традиция материнского навеличивания в лермонтовском тексте приобретает более конкретное культурно-историческое содержание. Ребенку обещан путь воина и защитника. В горизонт авторского видения входит весь казачий мир. Он создан двумя визуальными образами пространства – река Терек, граница своего мира, и берег, на который ползет враг и «точит свой кинжал». Отметим, что для лермонтовского времени Терек был реальной границей незамиренных русского и кавказского миров. Казаки были хранителями и защитниками этой неспокойной границы. Яркий визуальный образ реки передает эту семантику опасности в переливчатом световом контрасте камня и воды, струйной прозрачности и темных валов: «По камням струится Терек, / Плещет мутный вал…» [I, с. 404]. В балладе «Дары Терека» (1939) образ реки сохраняет черты границы этих двух враждующих миров. В ее бурных водах в дар морю плывут с поля битвы мертвый кабардинский князь и труп убитой молодой красавицы-казачки.

Отец в этом мире героизирован, он неизменно защитник, хранитель: «старый воин, закален в бою». Номинативная функция обозначения родства обретает более широкое значение, включая мотив защиты дома и своей земли: «Спи, малютка, будь спокоен, / баюшки-баю». Навеличивание ребенка, характерное для народной колыбельной, у Лермонтова обогащается конкретизированным образом будущего «бранного житья» казака-воина, повторяющего отцовский путь героики в этом тревожном казачьем мире.

При этом в навеличивании появляется эпический образ («Богатырь ты будешь с виду…»). Цельный образ воина визуализирован с помощь выразительных движений: «Смело вденешь ногу в стремя и возьмешь ружье…». В эпизод включен из домашнего мираматеринский подарок в бранный путь: «я седельце боевое/ шелком разошью…». В композиции русских героических былин есть особый эпизод смелого первого выезда богатыря. По замечанию исследователя Астафьева Л.А., «выезд героя с особыми сборами, вооружением и седланием коня является типологической чертой эпоса, «надсюжетной константой». Общие места концентрируются вокруг двух групп образов: около богатыря с его окружением и около противника» [11, с. 25]. Намеченным чертам эпического хронотопа в стихотворении (родной дом, граница родного и чужого, боевой путь воина на битву) соответствует облик героя-всадника.

Слово «богатырь» в поэтической лексике уже прочно связалось у Лермонтова с национально-героической семантикой защиты родной земли от врагов в стихотворении «Бородино», в котором присутствуют черты эпического хронотопа, – русские солдаты на Бородинском поле названы «богатырями» [12, с. 36–37]. Текст датирован 1837 годом в сборнике стихотворений 1840 года, где была опубликована и «Колыбельная» (датирована по авторскому списку 1838 годом).

Малый мир дома и большой казачий мир в лермонтовском тексте связывают не только традиция защиты, воинский долг, но и общие родные святыни. Молитвенный дискурс в тексте прослеживается в единой молитве. Мать молитвенно просит о спасении сына в бою, традиционно, как русская женщина, обращаясь и к молитве, и к древним силам («Стану целый день молиться, по ночам гадать…»). Спасительной родной молитве мать учит сына. Приведенная деталь – «образок святой» и просьба взять его в дорогу, ставить перед собой в молитве накануне опасного боя актуализируют иконописный образ Богоматери. По народным представлениям Богородица всегда «Страждущая Матерь и Заступница» [13, с. 49]. Причастность к единым народным святыням в лермонтовской «Казачьей колыбельной песне» звучит в колыбельной «прекрасному младенцу», в молитве матери, провожающей сына, в молитвенном слове воина перед битвой.

Отметим, что молитвенное слово очень многозначно в лермонтовской поэзии. Наиболее широкий спектр его семантики присутствует в послании к Богоматери – «Молитве» (1837): молитва о спасении, молитва с покаянием. Развитие наиболее близкой лирической ситуации появляется в стихотворении «Ребенку» (1840), где мать учит дитя молитве.

Материнская молитва и научение молитве сближают «Казачью колыбельную песню» (1838) и послание «Ребенку» (1840) повторяющимся в них обращениями к святому образу и к близким:

Дам тебе я на дорогу	…Когда в вечерний час
Образок святой:	Пред образом с тобой заботливо склонясь,
Ты его, моляся Богу,	Молитву детскую она тебе шептала
Ставь перед собой;	И в знаменье креста персты твои сжимала
Да готовясь в бой опасный,	И все знакомые родные имена
Помни мать свою… [I, с. 405].	Ты повторял за ней… [I, с. 447].

Молитвенный мотив в эпическом мире героики и тихая молитва матери и ребенка в домашнем мире становятся у Лермонтова одним из выражений духовного единства русского мира.

Представленные наблюдения над особенностями освоения народно-поэтических форм в лермонтовской «Казачьей колыбельной песне» позволяют сделать вывод о том, что основные структурные элементы народной колыбельной сохранены как смысловое ядро лирической ситуации, передающее слово матери. Это песенное слово объективируется в авторском тексте, обогащаясь новым эпическим содержанием. Пространственные границы колыбельной как домашнего мира раздвигаются. Колыбель и локус домашнего пространства соединяется с эпическим пространством героической и тревожной казачьей жизни. Усложняется образ матери. Она – поющая и действующая героиня. Ее слово входит в повествование, соединяясь с авторским словом. Убаюкивание младенца сливается с молитвенным благословением героя-защитника. Появляется номинация отца как воина и навеличивание младенца богатырской статью. Сопоставление «Казачьей колыбельной песни» с народной колыбельной позволяет увидеть, как создается казачий мир в лермонтовском тексте, изначально цельный в полноте переживания тех его основ, которые поэт считал священными, глубоко укорененными в жизни всего народа.

По органичности использования образов народной поэзии и роли фольклорных форм в создании структуры произведения, художественного образа народной жизни «Колыбельная» близка стихотворению «Бородино» (1837), «Песне про купца Калашникова» (1837). В них проявился новый лермонтовский подход к народной поэзии. В романтизме 1820-х гг. во многом под влиянием трудов Гердера народная поэзия воспринималась как явление духа нации, как цельный поэтизированный образ жизни, свободной и прекрасной в своей простоте. Героика часто наполнялась аллюзионным содержанием [14, с. 229–234].

В 1830-е годы в связи с развитием народоведческих исследований и зарождением славянофильства в общественной мысли развивается новое отношение к народной культуре, народной поэзии, внимание к их самобытной ценности и своеобразию. Фольклоризм Лермонтова в последний период творчества развивается в близости к этим общественным идеям. Более конкретные переклички Лермонтова с новыми оценками народной поэзии, ее формами изучены сравнительно мало и могут в дальнейшем стать предметом отдельного изучения.

Новизна лермонтовского отношения к народной поэзии, к народному слову проявилась прежде всего в том, что в «Казачьей колыбельной», как и стихотворении «Бородино» и в «Песне про купца Калашникова», предстали сами создатели и хранители народного искусства, народные певцы и рассказчики разных эпох: гусляры эпохи Ивана Грозного, солдаты, герои Бородина, мать-казачка времени кавказской войны. В текстах присутствует и образ живого слова этих героев: обряд исполнения, и пение гусляров, воспоминание солдата, в которое вкраплены просторечия, образы из солдатских песен, казачья колыбельная. В завершающей авторской художественной структуре этих произведений выражены устои народной жизни и нравственные ценности, скрепленные святой верой, раскрывается отношение народа к грозному царю, к родной земле, родному дому, семье. Представленные в разные исторические эпохи, эти образы народной жизни наполнены разными судьбами людей, событиями, визуализированы картинами царского пира и площадной казни, бранного поля, сырой земли, воинского пути, родного дома, в единстве которых возникает лермонтовский образ русского мира.

Примечание:

Все цитаты их стихотворений приведены по следующему изданию: Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Ленинград: Наука, 1979–82, с указанием в квадратных скобках римской цифрой том, арабской – страницы.

Библиографический список

1. *Лермонтовская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1981.
2. Мендельсон Н.М. Народные мотивы в поэзии Лермонтова. *Венок Лермонтову*: Юбилейный сборник статей. Москва: Пг., 1914: 193–194.
3. *Литература о М.Ю. Лермонтове.1992–2001:* Библиографический указатель. Санкт-Петербург: Наука, 2007; № 499, 1262,1302, 1497.
4. Мельников М.Н. *Русский детский фольклор*. Москва: Просвещение, 1987.
5. Ильина Л.Е. Аксиологический аспект колыбельной песни. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 243–247.
6. Вацуро В.Э. М.Ю. Лермонтов. *Русская литература и фольклор (первая половина XIX в.)*: сборник статей. Ленинград: Наука, 1987: 210–249.
7. Головин В.В. *Русская колыбельная песня: фольклорная и литературная традиция*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.

8. Максимов Д.Е. *Поэзия Лермонтова*. Ленинград: Советский писатель, 1964: 88–89
9. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Ленинград: Наука, 1979–82.
10. Капица Ф.С., Колядич Т.М. *Русский детский фольклор*. Москва: Флинта: Наука. 2002.
11. Астафьева Л.А. *Сюжет и стиль былин*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1993.
12. Ходанен Л.А. Фольклорные и мифологические образы в лирике Лермонтова. *Русская словесность*. Москва: Школа-Пресс, 1994: 32–36.
13. Федотов Г.П. *Стихи духовные. Русская народная вера по духовным стихам*. Москва: Прогресс, Гнозис, 1997.
14. Азадовский М.К. Фольклоризм Лермонтова. *Литературное наследство*. Москва: Издательство АН СССР, 1941; Т. 43–44: 227–263.

References

1. *Lermontovskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1981.
2. Mendel'son N.M. Narodnye motivy v po`ezii Lermontova. *Venok Lermontovu*: Yubilejnyj sbornik statej. Moskva: Pg., 1914: 193-194.
3. *Literatura o M.Yu. Lermontove.1992-2001:* Bibliograficheskij ukazatel'. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007; № 499, 1262,1302, 1497.
4. Mel'nikov M.N. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
5. Il'ina L.E. Aksiologicheskij aspekt kolybel'noj pesni. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 4 (29): 243-247.
6. Vacuro V.`E. M.Yu. Lermontov. *Russkaya literatura i fol'klor (pervaya polovina XIX v.)*: sbornik statej. Leningrad: Nauka, 1987: 210-249.
7. Golovin V.V. *Russkaya kolybel'naya pesnya: fol'klornaya i literaturnaya tradiciya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Maksimov D.E. *Po`eziya Lermontova*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1964: 88-89
9. Lermontov M.Yu. Sobranie sochinenij: v 4 t. Leningrad: Nauka, 1979-82.
10. Kapica F.S., Kolyadich T.M. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Flinta: Nauka. 2002.
11. Astaf'eva L.A. *Syuzhet i stil' bylin*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1993.
12. Hodanen L.A. Fol'klornye i mifologicheskie obrazy v lirike Lermontova. *Russkaya slovesnost'*. Moskva: Shkola-Press, 1994: 32-36.
13. Fedotov G.P. *Stihi duhovnye. Russkaya narodnaya vera po duhovnym stiham*. Moskva: Progress, Gnozis, 1997.
14. Azadovskij M.K. Fol'klorizm Lermontova. *Literaturnoe nasledstvo*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1941; T. 43-44: 227-263.

Статья поступила в редакцию 07.07.24

УДК 821.512.153 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-563-565

***Cheltygmasheva L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Khakass Research Institute for Language, Literature, and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheval@mail.ru*

GEORGY TOPANOV'S PROSE: PROBLEM-THEMATIC AND ARTISTIC FEATURES. The article is dedicated to Georgy Topanov's prose, which is underinvestigated in Khakass literary studies. The objective of the article is to identify problem-thematic and artistic features of the stories published in the 1960s. The main attention in the work is focused on the study of themes and poetics of G. Topanov's stories aimed at depicting state farm life, agricultural labor, and the struggle for the grain harvest. The scientific novelty of the research lies in the fact that the artistic means and techniques, used by the writer to reveal the relevant problems, are considered for the first time. The author of the article substantiates the conclusion that the originality of G. Topanov's stories, dedicated to rural workers, is associated with a harmonious combination of the depiction of production problems with the disclosure of the love theme, inner peace and emotional and sensual state of a person, an appeal to the tradition of realistic storytelling and autobiographical origin, the creation of an expressive portrait, dynamic dialogues, description of nature, masterful use of Khakass parodies which psychologically accurately convey the feelings of characters.

Key words: **Georgy Topanov, story, hero, theme, problems, artistic features**

***Л.В. Челтыгмашева**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: cheltygmasheval@mail.ru*

ПРОЗА ГЕОРГИЯ ТОПАНОВА: ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Статья посвящена малоисследованной в хакасском литературоведении прозе Георгия Топанова. Целью статьи является выявление проблемно-тематических и художественных особенностей рассказов 1960-х гг. Основное внимание в работе акцентируется на изучении тематики и поэтики рассказов Г. Топанова, направленных на изображение совхозной жизни, сельскохозяйственного труда, борьбы за урожай зерновых. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые рассматриваются художественные средства и приемы, использованные писателем для раскрытия актуальных проблем современности. Автором статьи обосновывается вывод о том, что своеобразие рассказов Г. Топанова, посвященных труженикам села, связано с гармоничным сочетанием изображения проблем производства с раскрытием темы любви, внутреннего мира и эмоционально-чувственного состояния человека, обращением к традиции реалистического рассказа и автобиографическому началу, созданием выразительного портрета, динамичных диалогов, описанием природы, мастерским использованием хакасских выражений, психологически точно передающих чувства героев.

Ключевые слова: **Георгий Топанов, рассказ, герой, тематика, проблематика, художественные особенности**

На рубеже XX–XXI веков художественное наследие советской многонациональной литературы, развивавшейся согласно установкам официальной идеологии, подвергалось противоречивой интерпретации. Как отмечает известный исследователь национальных литератур народов Северного Кавказа С.У. Алиева, «пришло время увидеть истинную природу столкновений национальной художественной стихии с требованиями официальной эстетики, а также образцы виртуозного совмещения этих взаимоисключающих факторов» [1, с. 120]. В советский период, особенно в 1960–1980-е гг. шло интенсивное развитие национальных литератур, становление жанровых форм, издание лучших образцов письменной художественной словесности. Хакасская советская литература, как и другие национальные, например, тувинская, алтайская и др., достигла больших высот в развитии эпического рода литературы: именно в 1960–1980-е гг. увидели свет романы «В далеком аале» (1960) Н. Доможакова, «Шелковый пояс» (1966) И. Костякова и «У Синих утесов» (1983) К. Нербышева, повести и рассказы Т. Балтыжакова, Ф. Бурнакова, Н. Тиникова, Митхаса Турана, А. Халларова и др., а также рассказы Георгия Федоровича Топанова. Не считая обзорных статей литературоведов А.Г. Кызласовой и В.А. Карамашевой, проза Г. Топанова до сих пор не изучена в достаточной мере. Высоко была оценена в хакасском литературоведении наиболее известное произведение Г. Топанова повесть «Хара хус» («Орел»), опубликованная в 1970 г. в альманахе «Ах тасхыл». Как отмечает А.Г. Кызласова, «необычный для хакасской прозы сюжет, драматичный конфликт, умение автора художественно полно обрисовать характеры, раскрыть идею произведения ставят повесть Г. Топанова «Хара Хус» в число лучших произведений хакасской прозы» [2, с. 139]. Повесть отличает замысловатость сюжета, оригинальность стиля, а «образ партизана-разведчика, геройски сражающегося на полях Великой Отечественной войны, является в хакасской литературе единственным в своем роде», по словам В.А. Карамашевой [3, с. 167]. Повесть Г. Топанова, обогатив типологию характеров хакасской прозы образом активного героя Хара Хуса, свидетельствует о поисках литературы в 1960-е гг. новых возможностей для создания образов, концепций героев, при которых «акцент переносится с события на характеры героев» [4, с. 156]. Если повесть «Орел» ранее становилась предметом исследовательского интереса, то рассказы Г. Топанова впервые вводятся в научный оборот. Актуальность связана с необходимостью изучения особенностей рассказов Г. Топанова, написанных в 1960-х гг., в контексте всего литературного процесса.

Цель исследования – выявить проблемно-тематических и художественных особенностей рассказов Георгия Топанова 1960-х гг. Задачи: исследование тематики и проблематики малой прозы Г. Топанова; рассмотрение художественных средств, используемых автором рассказов.

Научная новизна определяется комплексным подходом к изучению проблемно-тематических и художественных особенностей рассказов Георгия Топа-

нова. При этом были использованы сравнительно-сопоставительный, культурно-исторический, комплексный методы анализа.

Методологической основой являются труды литературоведов С.У. Алиевой, У.М. Панеш, А.Г. Кызласовой, В.А. Карамашевой, посвященные изучению национальных литератур советского периода.

Теоретическая значимость заключается в показе эволюции жанра рассказа в творчестве Г. Топанова, определении его художественно-тематических особенностей.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке вузовских спецкурсов по творчеству Г. Топанова, учебников по истории хакасской литературы.

Георгий Федорович Топанов (1917–1998) родился в с. Топаново Ширинского района. В 7 лет остался сиротой. Окончил Хакасское педагогическое училище, работал в сельской школе (аал Азах Сööт Ширинского района). В 1939 г., проучившись 2 месяца в институте кинематографии в Ленинграде, был призван в Красную Армию. За участие в советско-финской (1939–1940), Великой Отечественной (1941–1945) и советско-японской (август–сентябрь 1945 г.) войнах награжден орденами Отечественной войны II степени и Красной звезды. После войны окончил Всесоюзный государственный институт кинематографии, работал в студии документальных фильмов. С 1965 г. трудился в Абаканской телестудии руководителем киногруппы. В этом же году вышел сборник рассказов «Чоохтар» («Рассказы»), в последующие годы его произведения публиковались в основном на страницах литературно-художественного альманаха «Ах тасхыл».

В опубликованной в 1972 г. в «Ученых записках ХакНИИЯЛИ» статье А.Г. Кызласова в хакасском рассказе последнего десятилетия отметила две тенденции в художественном изображении действительности: это «стремление к психологическому анализу, обобщению богатого жизненного материала в рассказах К. Нербышева, А. Черпакова, Г. Топанова, С. Чаркова; и второе – это иллюстративность, подчинение литературной схеме, использование штампов в рассказах А. Халларова, И. Доброва, С. Сакчакова, отчасти Г. Топанова и др.» [5, с. 126]. Назвав Георгия Топанова в ряду писателей, обогативших хакасскую литературу новыми темами и героями, А. Кызласова дает краткий обзор тематики и проблематики рассказов «Ағын чуллар» («Бурлящие ручьи»), «Хараада» («Ночью»), «Тойда» («На свадьбе»), «Соох апсахнаң Педе оолах» («Дед Мороз и мальчик Педе»), упоминает рассказы «Тискер хылых» («Упрямый»), «Өрініс» («Радость»). Указывается, что герои Г. Топанова лишены цельности, не достаточно полно раскрыты: в рассказе «Ағын чуллар» («Бурлящие ручьи») в характере главного героя Игоря, молодого агронома, приехавшего после окончания сельскохозяйственной академии в Хакасию из Москвы, «личные чувства довлеют над общественным долгом. Присутствующий в рассказе так называемый «классический треугольник» (Игорь – Паскон – Людмила) заслоняет основную идею, которая остается нераскрытой» [5, с. 120], а в рассказе «Ночью» повествуется о молодом строителе Семене, влюбленном в свою работу, город, девушку. По мнению литературоведа, «досадно, что этот восторженный тон помешал вскрыть истоки этой гордости и любви, показать образ строителя во весь рост» [5, с. 121].

В содержательном плане проза Г. Топанова ориентирована на воспроизведение жизни современников – тружеников совхоза, сельского труда, характеров, рожденных в социалистическую эпоху. В книгу «Чоохтар», изданную в 1965 г., вошли 6 рассказов Г. Топанова: «Өрініс» («Радость»), «Азыранды» («Выкормыш»), «Михайың часказы» («Счастье Михайа»), «Хаҷанғох сомнар» («Давние фотографии»), «Асхан турна» («Заблудившийся журавль»), «Ағын чуллар» («Бурлящие ручьи»), из которых «Выкормыш» и «Заблудившийся журавль» были проанализированы В.А. Карамашевой. В рассказе «Выкормыш» говорится о том, как олененка, оставшегося сиротой из-за браконьера, застрелившего его мать, выкормил лесничий, в рассказе «Заблудившийся журавль» представлена попытка художественного решения проблемы смысла и назначения человеческой жизни на примере героя Апчиная, который после окончания сельскохозяйственной академии в Москве в родном аале разъезжает по родственникам, хвалясь дипломом, отказывается работать агрономом в селе. В.А. Карамашева пишет: «Георгия Топанова как писателя интересуют сложные жизненные коллизии, «пограничные ситуации», в которых происходит проверка личностного потенциала человека» [3, с. 161].

Остальные четыре рассказа из данного сборника до настоящего времени не рассмотрены в качестве предмета автономного исследования в национальном литературоведении. В рассказе «Счастье Михайа», в котором нашла отражение тема борьбы с белогвардейцами за установление советской власти в Хакасии, наличествует автобиографическое начало. Автобиографизм здесь объясняется желанием писателя осмыслить свою жизнь, биографию, становление своей личности наряду с изображением судьбы народа на фоне описания героев: мальчика Михайа, его отца – командира партизанского отряда Сакмата, деда Питра, погибшего от рук колчаковцев, Полина, который когда-то был другом Сакмата, но оказавшегося в рядах белогвардейцев, но видя, как они бесчинствуют, переходит на сторону красных, спасает Михая, отправившегося в тайгу предупредить отца о готовящемся нападении на его отряд.

В архивном фонде Хакасского НИИЯЛИ хранится уникальный материал, переданный д. ф. н, проф. В.А. Карамашевой и содержащий воспоминания писателя Г. Топанова, его размышления о жизни. Он пишет о том, как в 1922 г. у него глазах вооруженные всадники убили отца, а через год он и два его брата остались круглыми сиротами, жили у дяди Ефима. С 7 лет пас скотину, в 10 лет был уже настоящим пастухом. Летом маленький Георгий спал на крыльце. Рассвет чуть забрезжит – дядя Ефим будил племянника, скатывая его по жестким ступеням. Г. Топанов описывает конкретные случаи из своей жизни, не только трудное время тревог и забот, но и детские забавы, к примеру, как с вершины Большой горы скатывали камни. Однажды с большим трудом спихнули огромный валун, который, перескочив лог, взлетев на противоположный его склон, отскочив, раздавил комолую пеструху. Корова была из стада дяди Ефима, нрав которого был крутой, на расправу скорый. В каждом дворе собак у них бывало без счета. Жили и плодились они повсюду: под крыльцом; под сенями, под амбарами. Особо дружил с верным псом по кличке Ах Төс (Белогрудка). Вот вместе с ним двое суток в дупле старой лиственницы прятались [6, л. 2]. Все эти описанные моменты (как будили утром, игры по скатыванию камней с горы, гибель коровы, страх наказания, собака-друг Ах төс) вошли в рассказ «Счастье Михая», с той лишь разницей, что вместо дяди Ефима с крыльца Михая скатывал бай Норо Улагашев, т. е., согласно традиции реалистического рассказа, конкретное событие преобразуется в художественный факт. Таким же образом реальные события легли в сюжетную основу и в рассказе «Алҷаас» («Ошибка»): за фигурой главного героя просматривается сам автор, повествующий о курьезном случае, который произошел во время выполнения очередного задания партизан – они по ошибке вместо генерала в отряд привели музейного работника, помещика и агронома.

В рассказе «Хаҷанғох сомнар» писатель отразил то новое в жизни и быте хакасов, что порождалось социальными изменениями в хакаском аале. И здесь Г. Топанов пользуется контрастом в качестве основного художественного средства. К председателю совхоза Павлу Ахпашеву обращается зарубежный журналист – господин Джексон с просьбой показать деревню, которую когда-то давно, в царское время фотографировал его отец. Старым снимкам, запечатлевшим низкие избы, крытые берестой, полураздетых испуганных детей, контрастирует идиллическое описание полей, на которых колышется пшеница, зеленой травы, бескрайней степи, пастбищ с многочисленным скотом совхоза, новых сел, культстанов, домов, школ, клубов, людей с приветливыми лицами. Ощущение радости и счастья вызывают у героев ласковое солнце, озаряющее мирную широкую степь, ароматы трав и цветов.

В рассказе «Ағын чуллар» («Бурлящие ручьи») Георгием Топановым изображается колхозная жизнь, сельскохозяйственный труд, борьба за урожай зерновых. Своеобразие рассказа, посвященного труженикам села, совхозной жизни, продиктовано гармоничным сочетанием проблем производства с личной жизнью героев. Для усиления читательской увлекательности так называемая производственная тема сочетается с темой любви, т. е. рассказ обретает поэтику сюжета, в котором соединяются общее и частное.

Для Г. Топанова важны не производственные показатели, а человек, труженик, его заботы, интересы. Автор старается показать национальное своеобразие персонажей, убедительно воспроизвести особенности их мировосприятия в широком аспекте, явить читателю национальный мир. Мастерски использованы автором хакасские выражения, призванные психологически точно передать чувства героев, базовые константы их ментальности. К примеру, в рассказе «Счастье Михайа» представлено описание деда Питра: *Питра апсах, позы читон часты хаҷанох асхан даа ползa, ам даа аның сазы хыралбаан, харах оды чалтырама. Сырайында ла, харахтары ибіре, паза хамағында көп чуртап салған чылларның ізі тирең чоллар халғыс салғаннар, паза холларының теерізі, чилге, соохха саптырып, кирі тыттың хахпазына төөйлел парған. Кічігдең сығара аңнап чөріп, тайғаны позының ибі чіли піледір, аннаң андар чон аны «тайға ээзі» тіп солалап салған. Анда хомай ниме чоғыл, Питра апсах тарына чоғыл «тайға ээзіне», аның көзіне дее адапчатсалар. Аллығ, чылығ чүрегі ўчўн паза хыйғазы ўчўн, Питра апсах ааллар аразында саблығ кізі. Өріністең ме, чобағдаң ма улуғлары даа, кічігілері дее Питра апсахха ла килчедедірлер. Полғанына ла тайға ээзі паба осхас поладыр. Ниме дее тізе, хайди дее тізе анинаң поладыр. Пайлар даа аннаң төдірленедірлер чи. Норо Улагашев, улуғ пай ползa даа, Питра апсахтаң чалтанадыр* [7, с. 15] – 'У деда Питра, давно перешагнувшего семьдесят лет, голова ещё не поседела, взгляд ещё зоркий. Лишь на лице, вокруг глаз и на лбу, много прожитых лет следы глубокие бороздки оставили, да и кожа рук, огрубевших от ветров и холода, стала похожа на кору старой лиственницы. С малых лет охотясь в тайге, тайгу знал, как свой дом, поэтому его в народе «хозяином тайги» прозвали. В этом нет ничего плохого, дед Питра не обижается на «хозяина тайги», даже если в глаза ему так говорят. За доброе, щедрое сердце деда Питра все в аале знают. Для каждого хозяин тайги как отец. Что ни скажет, как ни скажет – всё будет по его. Даже баи уступают ему. Норо Улагашев, хоть и большой бай, и тот пасует перед дедом Питра' (подстр. пер. наш – *Л. Ч.*). Дед Питра создан писателем как собирательный образ: подобно старикам Хоортаю из романа «В далеком аале» Н. Доможакова и Сиртоку из «Шелкового пояса» И. Костякова, в деде Питра сконцентрированы лучшие черты хакасского народа, мудрость, широта души, сердечность, связь с природой и др. Создание выразительного портрета героев, динамичных диалогов, стремление индивидуализировать речь персонажей, обращение к картинам природы для раскрытия характеров героев – все это свидетельствует о творческой индивидуальности Г. Топанова.

Изображая героев – Антона, Паскон, Зинаиду Михайловну, Людмилу и др. – со всеми их положительными качествами и недостатками, т.е. в соответ-

ствии с жизненной правдой, Г. Топанов, как и Митхас Туран, А. Халларов, К. Нербышев, способствовал становлению нового этапа в истории прозаического жанра хакасской литературы.

Выводы нового для хакасского литературоведения исследования, направленного на выявление проблемно-тематических и художественных особенностей рассказов Г. Топанова, сводятся к следующему: прозе писателя 1960-х гг. свойственно многообразие тем, как традиционных (тема Великой Отечественной войны, тема тяжелого прошлого и настоящего светлого народа), так и новых, посвященных изображению совхозной жизни, сельскохозяйственного труда, борьбы за урожай зерновых, нравственных проблем различных слоев общества (трудящихся-сельчан, старшего поколения, молодежи), раскрытию темы любви; своеобразие рассказов Г. Топанова обусловлено, наряду с изображением производственных проблем, стремлением автора к исследованию состояния человеческой души, эмоций, чувств героев; художественные особенности прозы Г. Топанова связаны с традициями реалистического рассказа, обращением к автобиографическому началу, созданием выразительного портрета, динамичных диалогов, пейзажа, мастерским использованием хакасских выражений, психологически точно передающих чувства героев.

Результаты исследования могут быть использованы при составлении учебников и учебных пособий по хакасской литературе. Перспективы дальнейшего исследования связаны с более детальным изучением жанрообразующих признаков, этнохудожественных особенностей малой прозы Г. Топанова.

Библиографический список

1. Алиева С.У. Возвращение к национально-этническим истокам. Проза народов Северного Кавказа. *История национальных литератур. Перечитывая и переосмысливая.* Выпуск IV. Москва: ИМЛИ РАН, 2005: 120–132.
2. Кызласова А.Г. Проза. *Очерки истории хакасской советской литературы.* Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1985: 131–158.
3. Карамашева В.А. *Хакасская литература: становление, развитие, творческие индивидуальности.* Абакан: Дом литераторов Хакасии, 2015.
4. Панеш У.М. *Типологические связи и формирование художественно-эстетического единства адыгских литератур.* Майкоп, 1990.
5. Кызласова А.Г. Основные проблемы хакасского рассказа последнего десятилетия. *Ученые записки ХакНИИЯЛИ.* Серия историческая. 1972; Выпуск XVII, 4: 117–126.
6. Топанов Г.Ф. Төреен чирім Төрім пазы. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ.* Л.-5. Оп.-2. Д.-2243.
7. Топанов Г.Ф. *Чоохтар* (Рассказы). Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1965.

References

1. Alieva S.U. Vozvraschenie k nacional'no-`etnicheskim istokam. Proza narodov Severnogo Kavkaza. *Istoriya nacional'nyh literatur. Perechityvaya i pereosmyslivaya.* Vypusk IV. Moskva: IMLI RAN, 2005: 120-132.
2. Kyzlasova A.G. Proza. *Ocherki istorii hakasskoj sovetskoj literatury.* Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1985: 131-158.
3. Karamasheva V.A. *Hakasskaya literatura: stanovlenie, razvitie, tvorcheskie individual'nosti.* Abakan: Dom literatorov Hakasii, 2015.
4. Panesh U.M. *Tipologicheskie svyazi i formirovanie hudozhestvenno-`esteticheskogo edinstva adygskih literatur.* Majkop, 1990.
5. Kyzlasova A.G. Osnovnye problemy hakasskogo rasskaza poslednego desyatiletiya. *Uchenye zapiski HakNIIYaLI.* Seriya istoricheskaya. 1972; Vypusk XVII, 4: 117-126.
6. Topanov G.F. Töreen chirim Törim pazy. *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. L.-5. Op.-2. D.-2243.
7. Topanov G.F. *Choohtar* (Rasskazy). Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1965.

Статья поступила в редакцию 11.07.24

УДК 81'276.6 + 81'373.612.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-565-567

Zhao Jing, *postgraduate, engineer-researcher, Department of Russian Language, General Linguistics and Speech Communication, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: zj2312052258@163.com*

COLLOQUIAL SPEECH AND ITS REFLECTIONS IN THE DICTIONARIES OF RUSSIAN LANGUAGE. The article describes the trend in the development of Russian colloquial speech, reveals narrow and broad approaches to its description, purposefully reflects various concepts of understanding colloquial speech, and reveals the specifics of Russian colloquial speech in the lexicographical aspect with the help of stable units reflected in the explanatory dictionary and dictionaries of colloquial speech. The element of scientific novelty consists in considering the system of stylistic markings based on lexicographic approaches, reflecting the gradation of decline as an important marker of colloquiality – from minimal to extreme, as well as identifying the heterogeneity of colloquial vocabulary, its expressiveness, and diffuseness. The distinctive approach also makes it possible to identify the specifics of the selection of colloquial vocabulary in the explanatory dictionary and dictionaries of Russian colloquial speech. Turning to this dictionary is obviously significant for future work, since it uses recordings of live spoken language as illustrative materials.

Key words: **colloquial speech, dictionary of Russian language, narrow approach, broad approach, stylistic marking, reduction, slang, colloquialism, common speech, public speech**

Чжао Цзин*, аспирант, инженер-исследователь, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: zj2312052258@163.com*

РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье описывается тенденция развития русской разговорной речи, раскрываются узкий и широкий подходы к ее описанию, целенаправленно отражаются различные концепции понимания разговорной речи, выявляется специфика русской разговорной речи в лексикографическом аспекте с помощью устойчивых единиц, отраженных в толковом словаре и словарях разговорной речи. Элемент научной новизны состоит в рассмотрении системы стилистических помет с опорой на лексикографические подходы, отражении градации сниженности как важного маркера разговорности – от минимальной до предельной, а также выявлении разнородности разговорной лексики, ее экспрессивности, диффузности. Различительный подход позволяет также выявить специфику разговорной лексики в толковом словаре и словарях русской разговорной речи. Обращение к словарям, очевидно, значимо для будущей работы, поскольку в них в качестве иллюстративных материалов используются записи живой разговорной речи.

Ключевые слова: **разговорная речь, словарь русского языка, узкий подход, широкий подход, стилистическая помета, сниженность, жаргонное, коллоквиалистика, обиходно-бытовая речь, публичная речь**

Актуальность темы обусловлена изучением лексических, в том числе фразеологических, ресурсов и особенностей стилистической маркированности единиц русской разговорной речи, в частности, ее лексикографического описания. Из этого следует необходимость оперативной фиксации словарями изменений стилистической маркированности слов и устойчивых единиц.

Цель исследования – описание различных лексикографических подходов к определению разговорной речи, выявление разговорных слов, а также устойчивых сочетаний, сопровождающихся стилистическими пометами.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– представить расширенную характеристику разговорной речи;
– установить узкий и широкий подходы к определению разговорной речи;
– описать разговорную лексику, в том числе устойчивые сочетания, зафиксированные толковым словарем и словарями разговорной речи.

В статье применяются следующие методы исследования: метод классификации, наблюдения, интерпретации. В процессе комплексного описания устойчивых единиц разговорной речи реализован стилистический метод.

Теоретическая база: при написании статьи автор обобщает достижения современной социолингвистики и коллоквиалистики, создает прочный теоретический фундамент для анализа разговорных текстов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы могут оказаться полезными для составления русских фразеологических словарей разговорной речи, а также в практике преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов.

Изучение разговорной речи, которая является «основной формой существования языка, стало популярным, начиная с 60-х годов XX века» [1, с. 23]. В 80-е годы XX в. изучение разговорной речи оформилось в самостоятельное направление лингвистики, получившее название *коллоквиалистика* [2] и ориен-

тированное на изучение повседневной устной речи. В начале XXI века в связи с усилением коммуникативной роли устно-разговорных форм речи, включающей обиходно-бытовую и спонтанную публичную речь, а также стилистическими изменениями, вызванными «заметным проникновением в разговорную речь элементов просторечия и жаргонов, смещением ряда экспрессивно-стилистических характеристик слов и словосочетаний» [3, с. 111–112], объектом особого внимания становится разговорная речь.

Термин «разговорная речь», воспринимающаяся как первичная форма речевой организации, находит своё определение и отражение во многих теоретических работах и терминологических словарях. Существуют основные подходы к определению разговорной речи. При широком подходе разговорная речь рассматривается как «устная форма общения» [4, с. 373; 5], характеризующаяся непосредственностью, неподготовленностью, непринужденностью и ситуативной обусловленностью (обиходно-бытовая ситуация). Она (разговорная речь) находится за пределами кодифицированного литературного языка. В рамках данной трактовки рассматривается не только литературно-разговорная речь, но и диалекты, городское просторечие, жаргоны, отдельные профессиональные языки.

В узком понимании разговорная речь – это «одна из двух разновидностей литературного языка (вторая разновидность – книжно-письменная речь)», реализованная преимущественно «в устной форме», использующаяся «образованными носителями литературного языка в повседневной, неофициальной ситуации» [6, с. 9; 7, с. 47]. С опорой на узкий смысл О.А. Лаптева выделяет разговорную речь как стилистическую «разновидность литературной речи», т. е. «литературно-разговорную речь» [8, с. 33], которая обслуживает «повседневное обиходно-бытовое общение» [9, с. 407] и противопоставляется системе книжных стилей в пределах языка литературного. При этом необходимо учитывать принадлежность разговорной речи к определенной подсистеме общенационального языка и определенному функциональному стилю языка литературного.

В начале XXI века «разговорная, просторечная, жаргонная, сниженная лексика характерна для русского языка коллоквиализацией публичных сфер общения» [6, с. 6]. Разговорная речь включает в себя обиходную и публичную разговорную речь. Обиходная разговорная речь «направлена на определенный узкий круг адресатов, поэтому допускает более или менее свободный выбор языковых средств в зависимости от тематики общения, от жанровых условий, от личных отношений» [10, с. 463]. При этом выделяется повседневно-бытовой разговорный диалог. Публичная разговорная речь «направлена на широкий, неопределенный круг участников общения и носит в той или иной мере официальный характер, поэтому она и требует обязательной ориентации на языковую норму, но все же допускает слабосниженные» [10, с. 463], т. е. «разговорно-литературные стилистические средства» [11, с. 155], обеспечивающие обратную связь между говорящим и коллективным адресатом.

Специфика разговорной речи находит отражение в толковых словарях разговорной речи XXI века. Их принципиальное отличие обусловлено различным подходом к её описанию.

В.В. Химик отталкивается от широкого понимания разговорной речи. По его мнению, разговорная речь – это «разновидность, или тип общенационального языка» [10, с. 462] без учета критерия кодифицированности.

В «Большом словаре русской разговорной экспрессивной речи» используется система стилистических помет. Разграничиваются пометы эмоционально-оценочные (одобр., ласк., уваж. – выражение положительной оценки; отриц., неодобр., ирон., насмешл., пренебр., уничиж., презр., груб., бран., вульг., нецензур. – выражение отрицательной-оценки) и пометы функционально-социальные (прост., жарг.)» [12]. В процессе повседневной устной коммуникации экспрессивные лексические, в том числе устойчивые, единицы (*балдёж*, *морда*, *сдохнуть*; *дурья башка*; *вправить мозги*; *гнать тюльку*; *ни уха ни рыла* [12]) служат для выражения говорящим эмоционально-оценочного отношения к обозначаемому. «Семантические приращения к базовому смыслу разговорных единиц обозначаются соответствующими эмоционально-оценочными пометами» [12, с. 10].

В данном словаре на функционально-стилистическом основании выделяются разговорно-литературные и разговорно-обиходные единицы. Экспрессивные слова и устойчивые сочетания с традиционной пометой «разговорное» – *картошка*, *вечерник*; *чемоданное настроение*; *спустя рукава*; *упаси бог*; *в самом деле* [12] – не нарушают критерия литературности, относительно свободно используются в ходе речевого общения. Слова и словосочетания, отмеченные пометой «просторечное» (*армян*, *бабаня*; *разрази меня громом*; *заткнуть фонтан* [12]), а также пометами «разговорно-сниженное» (*морда*, *дрыхнуть*, *балдеж*; *ходить на двор*; *до поросячьего визга*; *свербеть в заднице*; *за бесплатно* [12]), выходят за пределы литературного языка. Они отличаются «слабым или резким ограничением коллоквиального употребления» в процессе обиходно-речевой коммуникации. Подчеркивается, что обиходно-бытовая разговорная речь «всегда сопровождается снижением» [13, с. 12], т. е. отклонением от строгих канонов литературности. В составе разговорных единиц с яркой и интенсивной стилистической сниженностью выделяются грубые, бранные, вульгарные, нецензурные средства языка (*говно*; *срать*; *жертва аборта*; *старый пердун*; *жопа с ручками* [12]).

В материалах словаря В.В. Химика отражена «варваризация языка города – проникновение в него нелитературных единиц, заимствованных, диалектных или жаргонных» [12, с. 6]. В этой связи определенная группа слов и устойчивых сочетаний сопровождается разновидностями помет: жарг. (жаргонное) – следует понимать, как «общежаргонное; жаргонно-просторечное» [12, с. 11] – «сохраняющее жаргонную окраску, формируется из общеупотребительных просторечных слов и выражений» [12, с. 11]. Выделяются «частные жаргонные единицы», являющиеся элементами «жаргонных подсистем и вариантов – социальных и профессиональных диалектов» [12, с. 11], которые приобретают «групповую отнесенность, профессиональную или социально-корпоративную окрашенность» [10, с. 467].

В словаре выделяются специальные лексикографические пометы: армейский жаргон (арм.), жаргон картёжников (карт.), жаргон компьютерщиков (комп.), криминальный жаргон (крим.), милицейский жаргон (милиц.), молодёжный жаргон (молод.), жаргон моряков (мор.), жаргон музыкантов (муз.), жаргон наркоманов (нарк.), подростковый жаргон (подр.), студенческий жаргон (студ.), жаргон торговли (торг.), школьный жаргон (школ.), медицинское (мед.), спортивное (спорт.), техническое (тех.).

В отличие от В.В. Химика, фиксирующего, в частности, лексику обиходной разговорной речи, в том числе грубую, бранную, вульгарную, нецензурную, Л.П. Крысин, ответственный редактор «Новейшего словаря русской разговорной речи», придерживается узкого понимания объекта лексикографического описания: разговорная речь осмысляется как «разновидность функционального стиля литературной речи» [6, с. 10].

В «Толковом словаре русской разговорной речи», посвященном описанию «разговорной лексики, использующихся в устной речи носителей литературного языка и в языке СМИ» [6, с. 11], выделяются группы помет, позволяющих дифференцировать виды маркированности лексических и фразеологических единиц русского языка.

Осуществляется лексикографическое описание не только собственно стилистической, но и социальной окраски – наличие словарных помет – жарг., сленг., проф. В словаре выделены сленговые слова и устойчивые единицы, относящиеся к «слою лексики жаргонного происхождения» [6, с. 10] – общему жаргону. В частности, помета сленг. сопровождает толкование таких стилистически сниженных фразеологических единиц, как *соскочить (соскакивать) с иглы*; *быть <стоять> в <на> стопе*; *стоп игра*; *хромой на всю голову* [6]; пометой жарг. отмечены устойчивые сочетания (*забить стрелку*; *включить (включать) счётчик*; *тискать (тиснуть) романы (роман)* [6]); пометой проф. отмечены слова и устойчивые сочетания (*сменка*, *цифра*, *цифровка*; *административное правонарушение*; *первая скрипка*; *снять (снимать) стружку* [6]).

Помета сниж. характеризует эмоционально-оценочные фразеологические единицы: *воробьям фигу показывать <крутить>*; *фига в кармане*; *<ни> фига <себе, се>! фигушки в кармане* [6]. В отдельных случаях наблюдается сочетание помет: сниж., бран. (*сукин сын <сукины дети>* [6]); сниж., шутл. (*воробьям фигу показывать* [6]); сниж., презр. (*как бешеную собаку* [6]). Отмеченные экспрессивы употребляются в сниженной речи; жарг., груб. (*слушай(те) сюда! ходить (бегать, стоять и т.п.) на цырлах (цирлах)* [6]); сленг., неодобр. (*страдать <маяться> хренью*; *хрень собачья*; *хромать умом* [6]); сленг., презр. (*пипл <всё> схавает (хавает)* [6]); сленг., пренебр. (*хрен с горы <с бугра>*; *цацки и пецки*; *цацки с пецками* [6]); сленг., шутл. (*будь спок!* [6]). С помощью двойных помет выделяется эмоционально-экспрессивная окрашенность социально-специфических слов и устойчивых сочетаний.

В живой разговорной речи носителей современного литературного языка активно употребляются устойчивые единицы, которые в словаре обозначаются пометами ирон. или шутл. (*в сопли, телячий возраст* [6]); ирон. или неодобр. (*смотри (смотрите)*, *какой (какая) кто*; *по воробьям*; *стрелять из пушек (из пушки)* [6]); пренебр. или ирон. (*телячьи нежности* [6]); неодобр. или шутл. (*разводить (развести) сырость*; *играть в испорченный телефон*; *глядеть (смотреть) в книгу*, *а <и> видеть фигу* [6]). Обратим внимание на союз, с помощью которого составители словаря акцентируют возможность взаимоисключения оценочного смысла, зависящего от отношения говорящего к объекту оценки.

Составители словарей учитывают, что в связи с процессом демократизации русского языка не только собственно разговорная, но и просторечная, жаргонная, сленговая, сниженная лексика и фразеология употребляются не только «в бытовых ситуациях с типичными формами непринужденного общения, но и в публичных сферах средствах массовой информации» [6, с. 10]. Например: *В США благодаря Великому Октябрю созданы профсоюзы, которые борются за права трудящихся. Поэтому они все там* ***до хрена*** *получают* (Комсомольская правда, 07.11.2007) [6]; *Есть довольно много команд из колледжей и* ***сборных солянок*** *из студентов разных учебных заведений* (Новостной сайт, 2019) [6]; *Поскольку телек последнее время работает постоянно… меня просто... скоро просто* ***лопну от смеха*** *над рекламой* (Рекламные ролики на TV, 2007) [6]. Как показывает датированный иллюстративный материал, в XXI веке происходит коллоквиализация публичных сфер общения не только в устной форме, но и в письменной. Между тем открытое употребление обсценизма (грубые, бранные, вульгарные, нецензурные речевые единицы), рассматривающегося как «особое средство эффективной выразительности, характеризующегося универсальностью» [12, с. 5, 11–12], распространяется в социальных публичных сферах.

Необходимо отметить, что в русской лексикографии существует традиция, разработанная авторами толковых словарей, фиксирующих разговорный пласт

лексики и фразеологии. Так, в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» [14] под редакцией Н.Ю. Шведовой интерпретация средств разговорной речи не ограничивается строгими рамками литературности. В предисловии отмечается, что в словаре нашли отражение «широко употребительные разговорные и просторечные слова и устойчивые выражения: для последнего десятилетия характерно ничем не ограничиваемое вторжение в литературный язык просторечной и жаргонной лексики; <…> однако включались только те единицы, которые с точки зрения законов развития общелитературного языка и его норм могут претендовать на своё место в однотомном словаре» [14, с. 5].

В «условных сокращениях» [14, с. 7–9] отмечена помета, свидетельствующая об употреблении слова и устойчивого сочетания в границах литературного языка – разг.; выделены пометы, свидетельствующие об эмоциональной окрашенности разговорного элемента: ласк., уменьш.-ласк., уменьш.-унич., шутл., презр., пренебр., ирон., отриц., унич. и др. Имеются пометы, демонстрирующие нелитературную маркированность слов и словосочетаний: просторечное (прост.) – *артельный человек*, *парень*; *увидеть небо в клеточку*; *когти обломать кому* [14]. Специального внимания заслуживает описание региональной закрепленности лексики и устойчивых единиц разговорной речи. Особо выделяются такие пометы, как *диал.* (диалектное) – *гагара длинный* [14], обл. (областное) – *быльём поросло*; *драть зерно*; *наизволок от чего* [14] и сиб. (сибирское) – *хана по пунктам* [14] и др. Выделяются реализованные в сниженной речи эмоционально-оценочные маркеры: бранное (бран.) – *изверг рода человеческого*; *чёртова кукла! курья голова*; *чёртова (старая) перечница* [14]; грубое (груб.) – *мордой об стол возить*; *моча в голову ударила кому*; *старый хрен* [14].

В словаре используются составные пометы: разг., бран. (*изверг рода человеческого* [14]); прост., бран. (*чёртова кукла! на кой ляд*; *чёртова (старая) перечница* [14]); прост., груб. (*мордой об стол возить кого*; *моча в голову ударила кому*; *какого рожна*; *старый хрен* [14]). Функционально-стилевая и социальная отмеченность соединяется со сниженной окрашенностью. Отмеченные маркеры свидетельствуют о преимущественном включении бранных и грубых устойчивых единиц в пласт просторечных.

Таким образом, мы приходим к выводу, что толковый словарь и словари русской разговорной речи XXI века – надежные источники, позволяющие установить степень разговорности определенной языковой единицы, её функционально-стилевую маркированность, эмоционально-экспрессивно-оценочную окрашенность, а также принадлежность к подсистеме общенационального языка, выходящей за границы языка литературного. Пометы в словарях русского языка позволяют установить разные виды маркированности языковых единиц: социальную, функционально-стилевую принадлежность, эмоционально-стилевую окрашенность.

К разговорным экспрессивам в широком смысле относятся разговорно-литературные, стилистически сниженные (грубые, бранные, вульгарные, нецензурные), просторечные, жаргонные языковые единицы, которые составляют разговорно-обиходный лексикон и специфические субъязыковые слова, устойчивые сочетания и выражения. В связи с этим необходимо учитывать феномен полиглотизма носителей общенационального языка.

Перспектива дальнейшей разработки темы связана с контрастивным анализом русской и китайской русской речи, исследованием особенностей реализации устойчивых единиц в межличностном речевом общении носителей двух национальных языков и культур.

Библиографический список

1. Филин Ф.П. О просторечном и разговорном в русском литературном языке. *Филологические науки*. 1979; № 2: 20–25.
2. Скребнев Ю.М. *Введение в коллоквиалистику*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1985.
3. Крысин Л.П. Некоторые принципы словарного описания русской разговорной речи. *Русский язык в научном освещении*. 2008; № 2 (16): 110–118.
4. Сиротинина О.Б. Разговорная речь: Определение понятия, основные проблемы. *Вопросы социальной лингвистики*. Ленинград, 1969: 373–391.
5. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. *Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва: Наука, 1981.
6. *Толковый словарь русской разговорной речи*. Москва, 2014–2022.
7. Розина Р.И. Русская разговорная речь сквозь призму лексикографии и английского языка. *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 2015; № 4: 47–58.
8. Сиротинина О.Б. *Современная разговорная речь и ее особенности*. Москва: Просвещение, 1974.
9. Лаптева О.А. Разговорная речь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 407–408.
10. Химик В.В. Русская разговорная речь: Общее понятие, обучение и вопросы терминологии. *Избранные труды XLIII Международной филологической конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 460–471.
11. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика*. Москва: Междунар. отношения, 1979.
12. Химик В.В. *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*. Санкт-Петербург: Норинт, 2004.
13. Винокур Т.Г. Стилистическое развитие современной русской разговорной речи. *Развитие функциональных стилей современного русского языка:* сборник статей. Москва, 1968: 3–11.
14. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2011.

References

1. Filin F.P. O prostorechnom i razgovornom v russkom literaturnom yazyke. *Filologicheskie nauki*. 1979; № 2: 20-25.
2. Skrebnev Yu.M. *Vvedenie v kollokvialistiku*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1985.
3. Krysin L.P. Nekotorye principy slovarnogo opisaniya russkoj razgovornoj rechi. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2008; № 2 (16): 110-118.
4. Sirotinina O.B. Razgovornaya rech': Opredelenie ponyatiya, osnovnye problemy. *Voprosy social'noj lingvistiki*. Leningrad, 1969: 373-391.
5. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Shiryaev E.N. *Russkaya razgovornaya rech': Obschie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1981.
6. *Tolkovyj slovar' russkoj razgovornoj rechi*. Moskva, 2014-2022.
7. Rozina R.I. Russkaya razgovornaya rech' skvoz' prizmu leksikografii i anglijskogo yazyka. *Izvestiya RAN*. Seriya literatury i yazyka. 2015; № 4: 47-58.
8. Sirotinina O.B. *Sovremennaya razgovornaya rech' i ee osobennosti*. Moskva: Prosveschenie, 1974.
9. Lapteva O.A. Razgovornaya rech'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 407-408.
10. Himik V.V. Russkaya razgovornaya rech': Obschee ponyatie, obuchenie i voprosy terminologii. *Izbrannye trudy XLIII Mezhdunarodnoj filologicheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 460-471.
11. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech': Sintaksis i leksika*. Moskva: Mezhdunar. otnosheniya, 1979.
12. Himik V.V. *Bol'shoj slovar' russkoj razgovornoj `ekspressivnoj rechi*. Sankt-Peterburg: Norint, 2004.
13. Vinokur T.G. Stilisticheskoe razvitie sovremennoj russkoj razgovornoj rechi. *Razvitie funkcional'nyh stilej sovremennogo russkogo yazyka:* sbornik statej. Moskva, 1968: 3-11.
14. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2011.

Статья поступила в редакцию 18.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-567-569

Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay@shamne.volsu.ru*
Milovanova M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

SOME FEATURES OF REFLECTION OF GENDER STEREOTYPING PROCESSES IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES. The article is dedicated to consideration of the specifics of objectification of gender stereotypes in the Russian and German languages within the opposition "man – woman" based on the material of newspaper texts. Comparison with the German language is of interest due to the extended nature of this opposition (the extension is noted within the component "woman": "Mann – Frau / Weib"). The relevance of the work is determined primarily by the interdisciplinary nature of gender issues. Similarities and differences in the process of actualization of gender stereotypes in the Russian and German languages are established. In both languages, the frequency of negative characteristics of men is noted, the differences are noted mainly within the framework of the concept of "woman", which is gender-marked. A conclusion is made about the advisability of using newspaper texts as illustrative material in lexicographic practice when describing gender stereotypes.

Key words: **gender, gender stereotypes, mass media, man, woman**

Н.Л. Шамне*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*
М.В. Милованова*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ГЕНДЕРНОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена рассмотрению особенностей объективации в русском и немецком языках гендерных стереотипов в рамках оппозиции «мужчина – женщина» на материале газетных текстов. Сопоставление с немецким языком представляет интерес в силу расширенного характера данной оппозиции (расширение отмечено в рамках компонента «женщина»: «Mann – Frau / Weib»). Актуальность работы обусловлена прежде всего междисциплинарным характером гендерной проблематики. Установлены сходства и различия в процессе актуализации гендерных стереотипов в русском и немецком языках. В обоих языках отмечена частотность негативной характеристики мужчин, различия отмечены преимущественно в рамках понятия «женщина», которое является гендерно маркированным. Сделан вывод о целесообразности использования газетных текстов в качестве иллюстративного материала в лексикографической практике при описании гендерных стереотипов.

Ключевые слова: **гендер, гендерные стереотипы, СМИ, мужчина, женщина**

Актуальность работы определяется собственно объектом исследования – гендерные стереотипы, которые вызывают интерес ученых различных областей гуманитарного знания и напрямую связаны с социальным взаимодействием человека. Язык в значительной мере участвует в производстве и поддержании стереотипов. Представители определенной лингвокультуры, используя язык и осуществляя выбор тех или иных средств, речевых стратегий, тактик, демонстрируют тем самым сложившиеся в данном социуме убеждения, ценности и ожидания в области различных социальных проблем [1], в том числе применительно к гендеру (например, гендерное равенство/неравенство, дискриминация). Характеристика процессов гендерной стереотипизации в научной литературе осуществляется на самом разнообразном материале, прежде всего анализируются различные устойчивые сочетания как на материале одного языка, так и на материале нескольких языков [2]. Гендерные стереотипы рассматриваются также на материале политического дискурса [3], художественных текстов [4], текстов СМИ [5], книжных иллюстраций [6], в трудах зарубежных ученых, как правило, в связи с проблемой гендерной дискриминации [7]. Однако рассмотрение процессов гендерной стереотипизации в сопоставительном аспекте не нашло должного отражения в научной литературе. Гендерные стереотипы, сложившиеся в той или иной культуре, позволяют охарактеризовать специфику сформированных в данной культуре представлений о понятиях «мужчина» и «женщина». Особый интерес с этой точки зрения вызывает сопоставление русского языка с немецким, в котором оппозиция «мужчина – женщина» имеет расширенный характер, поскольку понятие женщина объективировано двумя лексемами – *Frau* и *Weib*.

Целью работы является рассмотрение особенностей объективации в русском и немецком языках гендерных стереотипов применительно к мужчине и женщине на материале текстов СМИ. Именно данный материал, как известно (несмотря на разные точки зрения на роль СМИ в обществе), является наиболее читаемым ресурсом и охватывает массового адресата. В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) выявить ведущие характеристики обозначаемых понятий в рамках оппозиции «мужчина – женщина» в русском и немецком языках; 2) проследить специфику отражения в газетном дискурсе русского и немецкого языков процессов гендерной стереотипизации; 3) охарактеризовать сложившиеся в указанных лингвокультурах представления о данных понятиях, влияющие на приписываемые определенному гендеру социальные роли.

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о процессах гендерной стереотипизации в неблизкородственных языках – русском и немецком. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке вопросов гендерной лингвистики в области отражения в языке типичных представлений о мужчине и женщине. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть применимы в вузовских курсах лексикологии, лексикографии, в рамках спецкурсов по гендерной лингвистике. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа, метод контекстуального анализа, сопоставительный метод (анализ ключевых единиц-репрезентантов рассматриваемой оппозиции на материале газетных текстов русского и немецкого языков).

Материалом исследования послужили данные газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) [8], газетного подкорпуса немецкого языка Leipzig Corpora Collection (далее LCC) [9]. В качестве ключевых репрезентантов оппозиции «мужчина – женщина» нами рассматриваются одноименные лексемы *мужчина, женщина*.

Обратимся к газетному подкорпусу НКРЯ. Материал из корпуса показал следующие результаты. Выборка из 500 случаев употребления лексем *мужчина* и *женщина* позволяет уточнить представленные в словарях характеристики обозначаемых понятий (характеристики определялись исходя из принципа частотности: не менее 10 случаев употребления в рамках данного параметра из 500). Особо отметим, что в газетном подкорпусе НКРЯ репрезентативными являются контексты, объективирующие оппозицию «мужчина – женщина» в самом общем виде, в такого рода контекстах понятия мужчины и женщины соотносятся друг с другом как лица противоположного пола в рамках более общего понятия «человек», представлены социальная сфера, сфера здоровья и происшествия: *В банке также сопоставили расходы на ЖКУ у* ***мужчин*** *и женщин*. (Ведомости, 2021.10.23) (НКРЯ); *Два часа в неделю аэробных упражнений помогут снизить риск сердечно-сосудистых заболеваний на 5,1 процента у* ***мужчин*** *и на 7,6 процента у женщин*. (Парламентская газета, 2021.12.17) (НКРЯ) и аналогичные примеры.

Среди характеристик, непосредственно относящихся к мужчине, частотными являются: 1) занимающийся противоправными деяниями – *На севере Москвы* ***мужчина*** *с ножом напал на врача стоматологии, пострадавший находится в тяжёлом состоянии* (Парламентская газета, 2021.12.13) (НКРЯ); *При обыске в квартире и автомобиле* ***мужчины*** *изъяли около 60 литров суррогатного алкоголя, который фигурант закупал в разных регионах для его дальнейшего сбыта* (Парламентская газета, 2021.10.19) (НКРЯ); *В Петербурге сотрудники полиции задержали* ***мужчину****, который стрелял по детскому саду* (gazeta.ru, 05.09.2019) (НКРЯ); 2) имеющий вредные привычки: ... *на развитие инсульта у* ***мужчин*** *большое влияние оказывают атеросклероз, курение, метаболический синдром и гиподинамия* (Парламентская газета, 2021.10.29) (НКРЯ).

Отдельно следует выделить актуализацию гендерных стереотипов: мужчина и автомобиль, мужские профессии, мужские занятия: *Первое место рейтинга заняла японская Infiniti – в 95,8 процента случаев владельцами этого автомобиля были* ***мужчины***. (lenta.ru, 12.09.2019) (НКРЯ); *Множество* ***мужчин*** *имеют тяжелую физическую работу и трудятся в тех сферах, где накал тревоги может зашкаливать, – это все стрессогенные профессии, такие как пожарные, полицейские.* (lenta.ru, 13.09.2019); *Конечно, идеальный вариант – когда* ***мужчина*** *участвует в воспитании, но первым делом – самолеты. Главная цель в жизни* ***мужчины*** *– достижения. Воспитание детей всегда остается на женщине* (lenta.ru, 13.09.2019) (НКРЯ); здесь можно также привести примеры, в которых мужчины прыгают с парашютом, занимаются серфингом и др.

Анализ употребления в газетных текстах лексемы *женщина* демонстрирует явные процессы гендерной стереотипизации. Женщина прежде всего связывается с семьей, детьми, одним из самых частотных квалификаторов выступает прилагательное *беременная*. Гендерная маркированность отмечена также в случаях подчеркивания, выделения чего-либо по отношению к женщине (на фоне мужчины) – например, сферы деятельности, возможности, роли и т. п.: *В октябре Санкт-Петербург стал местом встречи* ***женщин****-лидеров со всех континентов планеты – здесь прошел III Евразийский женский форум* (Парламентская газета, 2021.12.31) (НКРЯ); *Сейчас Россия находится на втором месте в мире после Испании по числу* ***женщин****-инвесторов...* (Парламентская газета, 2021.12.17) (НКРЯ); *Кроме того, в этом году был расширен список профессий, доступных для* ***женщин*** (Парламентская газета, 2021.12.17) (НКРЯ); другие примеры: *возможности женщин в авиации, женщины-офицеры, женщина-космонавт*.

И отдельную группу в рамках стереотипов составляют контексты, в которых приводятся типично женские характеристики: ... *именно* ***женщинам*** *свойственны гуманность, стремление к компромиссу, заботливость – все эти качества чрезвычайно важны в политике* (Парламентская газета, 2021.12.31) (НКРЯ); женские атрибуты (косметика, сумочка и др.) – *По словам докторов, причиной появления клещей стал неправильный уход за собой:* ***женщина*** *плохо удаляла косметику перед сном, а иногда и вовсе ложилась спать накрашенной* (lenta.ru, 09.09.2019); … *у* ***женщин*** *кошелек занимает много место в сумочке...* (Ведомости, 2021.11.30) (НКРЯ).

Обратимся к газетному корпусу немецкого языка на примере корпуса LCC. Выборка из 500 случаев употребления лексемы *Mann* позволяет выделить следующие характеристики мужчины (характеристики определялись аналогично русскому языку): 1) занимающийся преступной деятельностью, подозреваемый в преступной деятельности – *Im Saale-Holzland-Kreis wurde ein* ***Mann*** *festgenommen*. (www. otz.de, 27.10.2022) (*Мужчина был арестован в районе Заале-Хольцланд* – здесь и далее перевод наш); *Der als Frau verkleidete* ***Mann*** *verschaffte sich Zutritt zum Geschäft* (www.spiegel.de, 01.11.2022) (*Мужчина, переодетый женщиной, проник в магазин*); 2) имеющий различные виды оружия – *Zwei Gewehre hatte der* ***Mann*** *dabei* (www.westfalen-blatt.de, 11.08.2022) (*У мужчины с собой было две винтовки*); *Hier erwartete sie allerdings ein maskierter* ***Mann*** *mit einer Pistole, der Geld forderte* (www.kevelaerer-blatt.de, 28.07.2022) (*Но здесь их ждал мужчина в маске с пистолетом, который потребовал денег*); 3) отличающийся агрессивным поведением – *Ein* ***Mann*** *hat zwei Kinder in Berlin-Lichtenberg angegriffen, geschlagen und verletzt* (www.bz-berlin.de,17.12.2022) (*Мужчина напал на двух детей..., избил их и ранил*); *Mit einer Eisenstange schlug der* ***Mann*** *ein Fenster ein und warf mehrere Glasflaschen* (www.otz.de, 22.06.2022) (*Мужчина разбил окно... и бросил несколько стеклянных бутылок*); 4) находящийся в состоянии алкогольного опьянения – *Einen Alkotest verweigerte der* ***Mann****, mit seinem Kleinlaster durfte er nicht mehr fahren* (ooe.orf.at, 03.06.2022) (*Мужчина отказался пройти*

тест на алкоголь, ему не разрешили водить пикап) и аналогичные примеры; 5) имеющий проблемы с психикой – *Der* ***Mann*** *leidet unter Schizophrenie* (www.esslinger-zeitung.de,12.05.2022) (*Мужчина страдает шизофренией*).

В меньшей степени представлены положительные характеристики: решительность, смелость: *Der* ***Mann*** *konnte die Flammen mit vier Feuerlöschern aus dem Wohnhaus vorerst eindämmen* (www.sn.at, 27.01.2022) (*Первоначально мужчине удалось сдержать пламя, используя четыре имеющихся в доме огнетушителя*); *Außerhalb des Marktes konnte... ein aufmerksamer* ***Mann*** *den Dieb stoppen* (www.otz.de, 06.02.2022) (*За пределами рынка внимательный мужчина смог остановить вора*).

Аналогично производилась выборка лексем *Frau* и *Weib*. Обратим внимание, что женщина – *Frau* – в большинстве случае выступает в роли пациенса, причем агенсом будет мужчина. Частотны следующие характеристики: 1) испытывающая насилие со стороны мужчины, грубое отношение либо подвергающаяся домогательствам – *Nachdem es zu einem kurzen Streitgespräch kam, spuckte der Radfahrer der* ***Frau*** *ins Gesicht* (www.nordbayern.de, *05.11.2022*) (*После короткого спора велосипедист плюнул женщине в лицо*) и аналогичные примеры; 2) имеющая проблемы с вождением автомобиля – *Eventuell hatte die* ***Frau*** *Gas und Bremse verwechselt* (www.otz.de, 02.09.2022) (*Возможно, женщина перепутала газ и тормоз*); *Eine* ***Frau*** *hat beim Vorbeifahren einen Außenspiegel von einem anderen Fahrzeug touchiert* (www.shz.de, 28.01.2022) (*Женщина, проезжая мимо, задела наружное зеркало другого автомобиля*); 3) испытывающая различные эмоции (повышенной интенсивности) – *Eine große Spinne in ihrem Auto verängstigte eine* ***Frau*** *dermaßen, dass sie die Polizei rief* (www.esslinger-zeitung.de, 30.10.2022) (*Большой паук в ее машине настолько напугал женщину, что она вызвала полицию*); *impulsiv*, *verwirrt*, *sehr eifersüchtig*, *ängstlich* (*импульсивная, растерянная, очень ревнивая, встревоженная*); 4) имеющая отношения с мужчинами – *Die verheiratete* ***Frau*** *hatte offenbar einen Liebhaber* (www.kleinezeitung.at, 17.03.2022) – (*У замужней женщины, судя по всему, был любовник*) и аналогичные примеры. Помимо данных характеристик представлена положительная оценка: *Eine junge, hübsche, freundliche* ***Frau*** (www.bild.de, 28.06.2022) (*Молодая, красивая, дружелюбная женщина*) и др.

Что касается обозначения женщины лексемой *Weib*, то в данном случае распространены сочетания *Mann und Weib*, выражающие что-либо в рамках человека вообще, т. е. в такого рода случаях противопоставляются лица разного пола: *die Vereinigung zwischen Mann und* ***Weib*** (www.bernerzeitung.ch, 30.12.2022) (*союз между мужчиной и женщиной*); *Mann und* ***Weib*** *ein Leib...* (www.fnweb.de, 22.11.2022) (*Мужчина и женщина – одно тело*); *... dass* ***Weib*** *und Mann aus einem androgynen Urgeschlecht hervorgingen* (*что женщина и мужчина произошли из андрогенного прарода*). Другие характеристики Weib: 1) для беззаботного времяпровождения мужчин (удовольствие, развлечения) – *Möglichkeiten mit Wein,* ***Weib*** *und Gesang lebte und nun dafür die Rechnung erhält* (www.focus.de, 29.04.2022) (*Прожил жизнь с вином, женщинами и пением и теперь получает за это счет*); 2) выполняющая типичные функции и имеющая типичные особенности (в данном случае отражены гендерные стереотипы): *Das* ***Weib*** *hatte gefälligst für Nachwuchs, Wärme und Speisung zu sorgen* (www.nzz.ch, 04.06.2022) (*Женщина должна была обеспечить потомство, тепло и еду*); *Ein* ***Weib*** *spricht wenig, plaudert viel* (jungefreiheit.de, 19.07.2022) (*Женщина мало говорит, много болтает*); 3) имеющая соответствующую внешность и определенный уровень интеллекта: *Singen kann sie und ist noch nebenbei ein gutes* ***Weib*** (www.digitalfernsehen.de, 21.12.2022) (*Она умеет петь и к тому же хорошенькая*); *...ein* ***Weib*** *sonderlichen Verstandes* (www.leonbergerkreiszeitung.de, 21.03.2022) («*женщина необычайного интеллекта*»); 4) природное женское начало – *Das «lebendige, beseelte* ***Weib*** *aus Fleisch und Blut»* (www.kleinezeitung.at, 17.03.2022) («*Живая, имеющая душу женщина из плоти и крови*»); 4) воплощение природного женского начала (коварная) как воздействующего на мужчин – ... *Das* ***Weib****, das die Männer lockt, und, wenn sie der Verführung nicht widerstehen, sie ins Verderben stürzt* (www.donaukurier.de, 03.10.2022) (*Женщина, которая заманивает мужчин и, если они не сопротивляются соблазну, ввергает их в гибель*); *Schlecht ist das* ***Weib*** *von Natur, da es schneller am Glauben zweifelt...* (www.luzernerzeitung.ch, 28.09.2022) (*Женщины плохи по своей природе, потому что они быстрее сомневаются в своей вере*»...).

Итак, как показал проведенный анализ, в текстах газет актуализированы следующие стереотипы: современный русский мужчина – нарушающий закон, имеющий вредные привычки, имеющий мужские увлечения (автомобиль, парашют и др.); современная русская женщина – семья и дети, может работать везде; современный немецкий мужчина – нарушающий закон, агрессивный, имеющий оружие, любящий выпить; современная немецкая женщина – подвергающаяся насилию со стороны мужчин, плохо водящая автомобиль, эмоциональная, развлекающая мужчин, соблазняющая.

Мы считаем, что газетные тексты можно рассматривать как актуальный материал для лексикографической практики, поскольку они адресованы массовому носителю языка, т. е. всему языковому сообществу, и включать их в качестве иллюстративного материала при описании тех или иных гендерно ориентированных понятий в толковых словарях.

Библиографический список

1. Шамне Н.Л., Милованова М.В. Отдельные аспекты вариативности лексических соответствий в русском и немецком языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 453–455.
2. Дарбанова Н.А., Ильин П.Ю. Гендерные стереотипы во фразеологизмах русского и китайского языков: сопоставительный анализ. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык, литература, культура*. 2016; № 1: 20–26.
3. Шустова И.Н. Использование гендерных стереотипов в языке политики (на материале английского языка). *Известия Воронежского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки*. 2013; № 2 (261): 221–222.
4. Шмелева Т.Н. Гендерные стереотипы и их проявление в новелле Кейт Шопен «Elizabeth Stock's One Story». *Вестник Костромского государственного университета*. 2021; Т. 27, № 2: 156–159.
5. Elsen H. Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*. 2018; Jg. 36, № 1: 178–187.
6. Burghardt L., Klenk F.C. Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 2016; No 8(3): 61–80.
7. Eisenberg P. Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen. *Muttersprache*. 2020; Heft 1: 3–16.
8. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
9. *Leipzig Corpora Collection*. Available at: https://corpora.wortschatz-leipzig.de/en

References

1. Shamne N.L., Milovanova M.V. Otdel'nye aspekty variativnosti leksicheskih sootvetstvij v russkom i nemeckom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 453-455.
2. Darbanova N.A., Il'in P.Yu. Gendernye stereotipy vo frazeologizmah russkogo i kitajskogo yazykov: sopostavitel'nyj analiz. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk, literatura, kul'tura*. 2016; № 1: 20-26.
3. Shustova I.N. Ispol'zovanie gendernyh stereotipov v yazyke politiki (na materiale anglijskogo yazyka). *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2013; № 2 (261): 221-222.
4. Shmeleva T.N. Gendernye stereotipy i ih proyavlenie v novelle Kejt Shopen «Elizabeth Stock's One Story». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 27, № 2: 156-159.
5. Elsen H. Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*. 2018; Jg. 36, № 1: 178-187.
6. Burghardt L., Klenk F.C. Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 2016; No 8(3): 61-80.
7. Eisenberg P. Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen. *Muttersprache*. 2020; Heft 1: 3-16.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
9. *Leipzig Corpora Collection*. Available at: https://corpora.wortschatz-leipzig.de/en

Статья поступила в редакцию 19.07.24

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-569-572

Bekisheva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign and Latin Languages with a Russian language course for foreign students, Samara State Medical University (Samara, Russia), E-mail: zondterm@gmail.com*

Zaitseva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*

ADVANCING MEDICAL EDUCATION: A STUDY ON NEOLOGISM AND TERM FORMATION IN CONTEMPORARY MEDICAL TERMINOLOGY. In the article, based on the analysis of a continuous sample of current American, British and Russian scientific articles, monographs, textbooks on evidence-based and personalized medicine, as well as modern lexicographic sources, the study of neologization and term formation in the terminologies of new medical disciplines—evidence-based

medicine and personalized medicine—is carried out. Conclusions are drawn that the majority of Russian terms-neologisms are borrowings from the English language, formed as a result of calcification, transcription, transliteration or phonetic and morphological modification of English terms. The integration of medicine with natural and technical disciplines has also led to the emergence of a number of complex terms, so the translation of English terms of evidence-based and personalized medicine into Russian requires a deep background knowledge of these fields of science.

Key words: **medical education, term, neologism, term-formation, evidence-based medicine, personalized medicine, transterminologization, abbreviation**

***Е.В. Бекишева**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет», г. Самара, E-mail: zondterm@gmail.com*
***А.С. Зайцева**, канд. филол. наук, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, Росси, E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*

РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОЛОГИЗАЦИИ И ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье на основании анализа сплошной выборки из актуальных американских, британских и российских научных статей, монографий, учебных пособий по доказательной и персонифицированной медицине, а также из современных лексикографических источников проведено исследование неологизации и терминообразования в терминологиях новых медицинских дисциплин – доказательной медицины и персонифицированной медицины. Сделаны выводы, что большинство русских терминов-неологизмов представляют собой заимствования из английского языка, образовавшиеся в результате калькирования, транскрипции, транслитерации или фонетико-морфологической модификации английских терминов. Интеграция медицины с естественно-научными и техническими дисциплинами также привела к появлению ряда сложных терминов, поэтому перевод англоязычных терминов доказательной и персонифицированной медицины на русский язык требует наличия глубоких фоновых знаний данных областей науки.

Ключевые слова: **медицинское образование, термин, неологизм, терминообразование, доказательная медицина, персонифицированная медицина, транстерминологизация, аббревиация**

Медицинская лексика чутко реагирует на все достижения, происходящие в мире науки. Динамика и открытость медицинской терминосистемы всегда подчёркивалась её исследователями [1; 2 и др.]. В результате интеграции медицины с рядом естественно-научных и технических дисциплин [3] лексический фонд языка медицины пополняется новыми терминологическими единицами, освоение которых является одной из основных задач современного профессионального медицинского образования.

Е.В. Сенько выделяет в неологии «два основных направления: 1) исследование специфики обновления словарного состава языка (неологизм как объект неологии); 2) выявление и изучение проблематики, связанной с лексикографированием неологизмов (неологизм как объект неографии)» [4, с. 6]. Настоящее исследование проводится с учётом специфики этих двух направлений и посвящено анализу терминов-неологизмов новых медицинских дисциплин – доказательной медицины и персонифицированной медицины. С точки зрения синхронии настоящее исследование охватывает первую четверть XXI века, когда в практическую медицину были внедрены научные достижения генетики, фармакологии, эпидемиологии, биотехнологий, информационных технологий (ИТ), искусственного интеллекта (ИИ), машинного обучения (МО) и других областей.

Актуальность исследования обосновывается тем, что терминология медицины продолжает развиваться и пополняться новыми терминологическими единицами, поэтому освоение новейшей терминологической лексики является одной из актуальных задач современного профессионального медицинского образования. Результаты исследования могут быть использованы для решения задач неографии, связанных с фиксацией новых терминологических единиц в медицинских словарях.

Цель работы – изучение неологизации и терминообразования в терминологиях новых медицинских дисциплин – доказательной медицины и персонифицированной медицины.

Задачи исследования: проанализировать терминологии доказательной и персонифицированной медицины и выявить особенности неологизации; проанализировать терминологии доказательной и персонифицированной медицины и определить основные способы терминообразования.

Материал исследования был получен методом сплошной выборки из актуальных американских, британских и российских научных статей, монографий [5 и др.], учебных пособий по доказательной и персонифицированной медицине [6 и др.], а также из современных лексикографических источников, включая последнее издание медицинского словаря Taber's Cyclopedic Medical dictionary [7].

В работе были использованы основные методы исследования: этимологический, семантический, дефиниционный, словообразовательный, когнитивный и функциональный.

Научно-методологическую базу исследования составили авторитетные труды российских терминоведов: Г.А. Абрамовой, Н.Н. Болдырева, В.М. Лейчика, С.И. Маджаевой, В.Ф. Новодрановой, Ю.В. Сложеникиной, Н.В. Козловской и др.

Новизна исследования заключается в анализе терминологий новых медицинских дисциплин – доказательной медицины и персонифицированной медицины.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении источников, способов формирования и пополнения терминологий доказательной и пресонифицированной медицины новыми терминологическими единицами.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования его результатов при подготовке специальных курсов для студентов медицинских вузов, что может внести существенный вклад в образовательный ландшафт в медицине.

Неологизмы в языке медицины делятся на общемедицинские (употребляемые всеми медиками), дисциплинарные (употребительные в пределах отдельной медицинской специальности) и авторские (понятные лишь представителям определённой медицинской школы). Общемедицинские и дисциплинарные неологизмы служат для обозначения новых научных понятий, ранее не существовавших в медицине. Такие новые термины со временем фиксируются в специальных словарях и входят в состав языка медицины. Лексические неологизмы появляются в терминологии с помощью словообразовательной деривации из существующих высокопродуктивных моделей и морфем, например, по мере развития онкологии и цитологии постоянно увеличивается словообразовательный ряд названий опухолей с суффиксом *-ома*. В результате семантической деривации слова общеупотребительного языка или уже существующие в медицинской терминологии термины приобретают новое значение в рамках определённой терминосистемы, например, *геномное редактирование*.

Приведём несколько групп терминов, появившихся в первую четверть 21 века:

1. Медицинские направления: *телемедицина, фармакогенетика, психонейроиммунология, косметевтика* и др.
2. Медицинские профессии: *радиохирург, консультант по здоровой старости, биофармаколог, липидолог* и др.
3. Медицинские технологии: *нилотинибная терапия, транслюминальная хирургия, биопечать in situ* и др.
4. Медицинские приборы: *фитнес-трекер*, *микробраш, дистанционный литотриптор, инлей* и др.
5. Фармацевтика: *таргетная терапия, радиофармацевтические препараты* и др.
6. Лекарственные формы*: глоссеты, небулы, линктусы* и др.
7. Названия заболеваний: например, штаммы SARS-CoV-2. Так, помимо родительского *«уханьского»,* существуют *альфа («британский», B.1.1.7*, *бета («южноафриканский», B.1.351)* и др. Можно заметить, что каждый штамм имеет 3 дублетных обозначения, различающихся сферой употребления: 1) топоним, относящийся к общеупотребительной медицинской лексике; 2) буквенные обозначения из греческого алфавита, употребляемые как в научном, так и в бытовом дискурсе; 3) официальные буквенно-цифровые символы.

Сегодня одними из лучших мировых практик здравоохранения являются *доказательная медицина* и *персонифицированная медицина*. Эти новые дисциплины продолжают развиваться, а их формирующиеся терминосистемы вызывают интерес у терминологов.

Терминология доказательной медицины. Сам термин *доказательная медицина* был придуман в 1990-х годах Гордоном Гайяттом и его коллегами по медицинскому факультету Университета Макмастера, который считается «родиной» доказательной медицины [8]. Текущее определение термина *доказательная медицина*, которое даёт научная школа Макмастера, звучит так: *«Доказательная медицина объединяет лучшие исследовательские данные, клинический опыт и интересы пациентов с целью использовать лучшие доказательства для предоставления пациентам наилучшего ухода из возможных»* [8].

Определение, представленное в медицинском словаре Stedman's, раскрывает многозначность термина *доказательная медицина*: *«1) обработка и использование соответствующей информации из рецензируемых клинических и эпидемиологических исследований для решения конкретной клинической проблемы и, таким образом, взвешивание сопутствующих рисков и преимуществ диагностических тестов и терапевтических мер; 2) литература по решению*

конкретной клинической проблемы; 3) применение простых правил науки и здравого смысла для определения достоверности информации; и 4) применение информации при решении клинической проблемы» [9, с. 1169].

Необходимо отметить, что в настоящее время в русской медицинской терминологии отсутствует стандаризированное определение термина *доказательная медицина*. В ходе исследования нами было выявлено 8 определений этого термина, что указывает на его статус терминоида. Наиболее часто в российской медицинской литературе цитируется определение термина *доказательная медицина*, автором которого является David Sackett с соавторами*: «Доказательная медицина – это точное и осмысленное использование лучших результатов клинических исследований для принятия решений в оказании помощи конкретному пациенту»* [10, с. 71]. Следует добавить, что в русском языке существует терминологический вариант *медицина доказательств*, однако он встречается редко. В то же время сокращенный вариант термина *доказательная медицина* – аббревиатура *ДМ* – активно используется в специализированной медицинской литературе.

Большинство терминов доказательной медицины (далее – *ДМ*) в русском языке образованы способом калькирования, например, *confidence interval – доверительный интервал (характеризует неточность измерения)*. Общим семантическим признаком базовых названий ДМ является «подтверждение эффективности или неэффективности лечения». Этот признак эксплицитно или имплицитно обнаруживается в семантической структуре терминов ДМ. Ядерными терминами исследуемой терминосистемы является полисемичный термин *клинические исследования (clinical trials),* под которым понимается *1) использование врачом данных, полученных из клинических испытаний; 2) лабораторные данные исследования конкретного больного,* а также термин *уровень достоверности – степень уверенности в том, что найденный эффект от применения медицинского вмешательства является истинным.*

В настоящее время в терминоведении активно исследуются процессы *привлечения* и *транстерминологизации*. Так, по мнению Н.В. Козловской и соавторов, *«транстерминологизация – это сопровождаемый переосмыслением переход терминов из одной области знания в другую, привлечение – переход без переосмысления»* [11, с. 101]. Как ранее отмечала Г.А. Абрамова, «понятийная сущность термина может быть осознана только в рамках той теории, к которой он принадлежит» [1, с. 10]. Если традиционный, «классический» медицинский термин греко-латинского происхождения прозрачен с точки зрения семантики и приближается к своей дефиниции, то лексико-семантическая структура большинства современных терминов-неологизмов вряд ли может подсказать его научный смысл. Наблюдается сужение значения общеупотребительного слова, а также спецификация существующего термина, например, *чувствительность (sensitivity) – доля лиц с заболеванием, имеющих позитивный результат диагностического теста, специфичность (specificity) – доля лиц без заболевания, имеющих отрицательный результат.* Подобные термины являются источником междисциплинарной полисемии. Анализ отобранного материала показал, что привлечение и транстерминологизация являются одними из основных способов терминообразования в исследуемых терминологиях.

Нельзя не затронуть проблематику, связанную с переводом оригинальных англоязычных терминов ДМ на русский язык. При переводе на русский язык отмечается широкое использование описательных конструкций. Так, например, двухкомпонентный английский термин *allocation concealment* на русский язык переводится как *«сокрытие порядка отнесения больных к той или иной испытуемой группе»*. Данная тенденция указывает на незавершённость формирования русскоязычной терминологии ДМ.

Аббревиация вносит существенный вклад в развитие терминологии новых медицинских дисциплин. Как известно, аббревиация как способ терминообразования в медицине получила распространение сравнительно поздно: во второй половине XX века. Универсальная тенденция научного языка к стремлению выразить *non multa, sed multum* проявляется в терминологии ДМ наличием большого количества аббревиатур и символов. Например, английская аббревиатура *NNT* (*number of patients to treat*), употребляемая в русском медицинском дискурсе в оригинальном виде, служит более удобным дублетом русского многосложного варианта *«число больных, которых надо лечить определённым методом»*. Символическое обозначение *HER2* обозначает «*определённый вариант рецептора на поверхности клетки и является маркером рака молочной железы»*. Большое количество аббревиатур встречается в терминологии цифрового здравоохранения, например, *ЭМК – электронная медицинская карта больного*. Особенно частотны в последнее время стали аббревиатуры – омоакронимы. Так, например, аббревиатура *МАРС* в терминологии детской кардиологии обозначает *«малые аномалии развития сердца», ООО – «открытое овальное окно»*. Можно предположить, что данный вид аббревиации выступает в медицинской терминологии как средство стилистической модификации, выполняя функцию эвфемизма и способствуя лучшему запоминанию термина. Аббревиатуры английского происхождения являются также источником образования русскоязычных профессиональных просторечий, например, *SNP* (аббревиатура от английского «*single nucleotide polymorphism*» – различие между двумя последовательностями в один нуклеотид), в просторечии получило название «*снипы*».

Терминология персонифицированной медицины

Концепция *персонифифированной* или *4П-медицины* (где аббревиатура 4П означает профилактическая (preventive), персонифицированная (personalized), прогнозируемая (predictive) и партисипативная (participatory)) *впервые была предложена Ли Худом (Lee Hood) и соответствует проактивному подходу к медицине, количественному измерению здоровья и демистификации болезней,* отмечают исследователи Michel и Ecarnot [12].

Энциклопедический медицинский словарь Taber's дает следующее определение термина *персонифицированная медицина (personalized medicine)*: *«изучение уникального биохимического и генетического строения человека с целью определения его восприимчивости к заболеваниям или потенциальных ответов на лечение»* [7, с. 1483]. В словаре приведены термины-синонимы: *«геномная медицина (genomic medicine); прецизионная медицина (precision medicine); тераностика (theranostics)»* [7, с. 1483].

Синонимом термина *персонифицированная медицина* является термин *персонализированная медицина*, который находим в монографии А.И. Богомолова «Персонифицированная медицина в России и за рубежом». «В России о *персонализированной медицине*, – пишет А.И. Богомолов, – заговорили в 2012 году, в 2014 году утвердили государственную программу «Развитие здравоохранения», в 2016 году стартовал проект Healthnet. Основные направления реализации дорожной карты – информационные технологии в медицине, медицинская генетика, биомедицина, превентивная медицина, здоровое долголетие и пр. Ключевой компонент Healthnet – персонализация медицины, то есть сбор, анализ и использование информации по каждому пациенту с учетом его анамнеза, генетического кода и других особенностей» [13, с. 25–26].

Термин *прецизионная медицина (precision medicine)* в русской медицинской литературе используется преимущественно в качестве синонима термина *персонализированная медицина (personalized medicine)*, одновременно с этим название одного из последних учебников – «Основы персонализированной и прецизионной медицины» [14] – говорит о различиях между этими двумя понятиями, которые раскрывают авторы учебника.

Термин *тераностика (theranostics)* находит своё применение в области биомедицины и ядерной медицины; исследованиями в этих областях занимаются Институт ядерной медицины, Ассоциация развития тераностики и др. Для нового перспективного направления в тераностике используется термин *радиотераностика (radiotheranostics)*.

Термин *геномная медицина (genomic medicine)* представлен в научных трудах по медицинской генетике, в частности в статьях научно-практического рецензируемого журнала «Медицинская генетика».

Все термины персонифицированной медицины в русском языке объединяет их англоязычное происхождение. Так, «4 столпам» персонифицированной медицины соответствуют 4 ядерных термина: *предикция (prediction), профилактика (prevention), персонализация (personalization) и партисипативность (parcicipation)*. Каждый из перечисленных терминов имеет в русском языке синонимы. Так, у термина *предикция* фиксируем синонимы *предсказание, прогноз* (и терминологический вариант *прогнозирование*). Термин *профилактика* имеет синонимы *превентивность, предупреждение;* для термина *персонализация* существует терминологический вариант *персонификация,* а термину *партисипативность* соответствует синонимичное терминологическое словосочетание *мотивированное участие пациента,* а также вариант *вовлечённость пациента.*

Персонифицированная медицина (далее – *ПМ*) – комплексная наука, испытывающая сильное влияние цифровых технологий, что отражает термин *цифровая персонифицированная медицина (digital personalized medicine)*. Термины *большие данные (big data), искусственный интеллект (artificial intelligence), машинное обучение (machine learning),* заимствованные из терминологии информационных технологий, переосмысляются в соответствии с задачами ПМ. Так, термин *большие данные* в терминологии ПМ означает технологию анализа и обработки сотен тысяч показателей, дающих объёмную картину, в которой можно увидеть, какие конкретно белки появились в клетке в ответ на воздействие, или как изменилось количество каких-то молекул в организме при разных заболеваниях.

В работе исследователей de Vries и Blachman фиксируем термин *прецизионная медицина, основанная на данных (data-driven precision medicine)*: «поскольку прецизионная медицина, основанная на данных, продолжает трансформировать способы разработки, доставки и применения методов лечения, понимание цифровых технологий имеет решающее значение для всех, кто работает в сфере здравоохранения» [15, с. 75].

Экстралингвистическая составляющая ПМ обусловливает преобладание в этой области терминов генетики, среди которых относительно частотны термины, словообразовательные элементы и устойчивые словосочетания греко-латинского происхождения, например, *биаллельные, триаллельные, тетрааллельные полиморфизмы.* Терминоэлемент *-allel-* древнегреческого происхождения и этимологически обозначает «друг друга».

Основным способом репрезентации сложных понятий ПМ является спецификация традиционных терминов и фразеологизмов греко-латинского происхождения, а также сужение значения слов общеупотребительного языка, например, *ab initio-* лат. «с самого начала». В моделировании имеются в виду «модели, разработанные без экспериментальных данных». Среди терминов-неологизмов определяется и небольшое количество метафор, однако, как показывают результаты нашего анализа, метафорические термины скорее предназначены для позитивного восприятия больным соответствующего термина, чем для специали-

ста-медика, например, *умный ортез – приспособление, которое накладывается на ногу после операции или травмы.*

Для адекватной интерпретации терминов ПМ недостаточно понимания значения слов терминологического сочетания, а необходимы глубокие фоновые знания данного раздела медицины, например, *суррогатная конечная точка* – маркер, такой как лабораторное измерение, рентгенографическое изображение, физический признак или другой показатель, который, как считается, предсказывает клиническую пользу, но сам по себе не является показателем клинической пользы. Как пишет Н.Н. Болдырев, «любая мыслительная операция опосредована языком и направлена на получение нового знания» [16, с. 21].

Заметим, что начальные терминоэлемены греко-латинского происхождения, как например *био-, нано-, теле-* за счёт обобщения своей семантики стали переходить в разряд полупрефиксов, образуя продолжительные словообразовательные ряды: *телемедицина, телехирургия, телеконсультация; биоинжиниринг, биоаналог, биопринтер, биотехнология, биопечать* и др.

Проведенное исследование неологических процессов в терминологиях доказательной медицины и персонифицированной медицины позволяет сделать несколько выводов. Большинство русских терминов-неологизмов представляют собой заимствования из английского языка, которые образовались в результате калькирования, транскрипции, транслитерации или фонетико-морфологической модификации английских терминов. Термины греко-латинского происхождения представлены ассимилированными классицизмами. Основными способами терминообразования в терминологиях новых медицинских дисциплин являются привлечение и трантерминологизация. В результате интеграции медицины с рядом естественно-научных и технических дисциплин появился ряд сложных терминов, отражающих это слияние. Учитывая сложную ситаксическую структуру многих терминов, можно также утверждать, что постоянными источниками расширения лексического состава новых терминосистем являются аббревиация и вербализация аббревиатур. С позиций системности данные термины вступают в разнообразные языковые отношения полисемии, вариантности.

Результаты исследования могут быть использованы для решения задач неографии, связанных с фиксацией новых терминологических единиц в медицинских словарях; при подготовке специальных курсов для студентов медицинских вузов, что может внести существенный вклад в образовательный ландшафт в медицине.

Библиографический список

1. Абрамова Г.А. *Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития*. Диссертация … доктора филологических наук. Краснодар, 2003.
2. Маджаева С.И. *Медицинские терминосистемы*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2012.
3. Zaitseva A. Philosophical Perspectives on State Language Policy and Its Impact on the Development of Russian Robotics Terminology. *Synesis*. 2023; № 16 (1): 253–265. Available at: https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2906
4. Сенько Е.В. *Неологизация в современном русском языке конца XX века: межуровневый аспект*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
5. Crabtree J.S. *Clinical precision medicine: a primer*. New York: Academic Press, 2019.
6. Jain K.K. Textbook of personalized medicine. Springer, 2014.
7. Venes D. *Taber's cyclopedic medical dictionary*. Philadelphia, PA: F.A. Davis, 2021.
8. *McMaster University. Faculty of Health Sciences*. Available at: https://fhshrwelcome.mcmaster.ca/did_you_know/evidence-based-medicine/
9. Stedman T.L. *Stedman's medical dictionary*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.
10. Sackett D.L., Rosenberg W.M., Gray J.A., Haynes R.B., Richardson W.S. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*. 1996; Vol. 312, № 7023: 71–72.
11. Козловская Н.В., Мусаева А.С., Сложеникина Ю.В. Транстерминологизация в сфере искусственного интеллекта: к постановке вопроса о субтерминологии. *Art Logos*. 2023; № 3 (24): 98–118.
12. Michel J.-P., Ecarnot F. Healthy ageing and vaccines: application of the P4 medicine concept to immunizations. *Gerontology*. 2022; Vol. 68, № 5: 481–487.
13. Богомолов А.И. *Персонифицированная цифровая медицина в России и за рубежом*. Москва: Прометей, 2022.
14. Сучков С.В., Лопухин Ю.М., Кобринский Б.А. *Основы персонализированной и прецизионной медицины*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020.
15. Vries G. de, Blachman G. *The patient equation: the precision medicine revolution in the age of COVID-19 and beyond*. New York: Wiley, 2022.
16. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику.* Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2021.

References

1. Abramova G.A. *Medicinskaya leksika: osnovnye svojstva i tendencii razvitiya*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2003.
2. Madzhaeva S.I. *Medicinskie terminosistemy*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2012.
3. Zaitseva A. Philosophical Perspectives on State Language Policy and Its Impact on the Development of Russian Robotics Terminology. *Synesis*. 2023; № 16 (1): 253-265. Available at: https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2906
4. Sen'ko E.V. *Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke konca XX veka: mezhurovnevyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
5. Crabtree J.S. *Clinical precision medicine: a primer*. New York: Academic Press, 2019.
6. Jain K.K. Textbook of personalized medicine. Springer, 2014.
7. Venes D. *Taber's cyclopedic medical dictionary*. Philadelphia, PA: F.A. Davis, 2021.
8. *McMaster University. Faculty of Health Sciences*. Available at: https://fhshrwelcome.mcmaster.ca/did_you_know/evidence-based-medicine/
9. Stedman T.L. *Stedman's medical dictionary*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.
10. Sackett D.L., Rosenberg W.M., Gray J.A., Haynes R.B., Richardson W.S. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*. 1996; Vol. 312, № 7023: 71-72.
11. Kozlovskaya N.V., Musaeva A.S., Slozhenikina Yu.V. Transterminologizaciya v sfere iskusstvennogo intellekta: k postanovke voprosa o subterminologii. *Art Logos*. 2023; № 3 (24): 98-118.
12. Michel J.-P., Ecarnot F. Healthy ageing and vaccines: application of the P4 medicine concept to immunizations. *Gerontology*. 2022; Vol. 68, № 5: 481-487.
13. Bogomolov A.I. *Personificirovannaya cifrovaya medicina v Rossii i za rubezhom*. Moskva: Prometej, 2022.
14. Suchkov S.V., Lopuhin Yu.M., Kobrinskij B.A. *Osnovy personalizirovannoj i precizionnoj mediciny*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2020.
15. Vries G. de, Blachman G. *The patient equation: the precision medicine revolution in the age of COVID-19 and beyond*. New York: Wiley, 2022.
16. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku.* Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina, 2021.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-572-574

Stepanova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru*

SYNTACTIC AND SEMANTIC ROLE OF CASES IN GERMAN-LANGUAGE PUBLIC DISCOURSE TEXTS. The article considers the relationship between syntax and semantics on the example of case forms of nouns in German public discourse from the perspective of communicative and stylistic integrity and reader's perception. The distortion of meaning due to a case form inappropriate to the original meaning of the phrase may have different causes, but one significant consequence, namely, the misunderstanding of a public utterance by a wide range of readers. Adequate conveyance of meaning allows for variation in the syntactic structure of the sentence, and certain stylistic differences between more colloquial and clerical forms are revealed. Achievement of the desired communicative effect is conditioned by the choice of the official business style taking into account the syntactic functions of the cases characteristic of the German language. The description of the syntactic status of the genitive and the *von* + Dativ construction, known by their synonymy for the expression of possessive, revealed the presence of their common object semantics. The syntactic function of the article-expressed cases, similar to the function of sentence members, coincides with the semantic role of the nouns corresponding to them. The choice of an inappropriate case changes the semantics of the sentence as a whole.

Key words: **public discourse, syntax, German, semantics, case**

М.А. Степанова, *канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПАДЕЖЕЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПУБЛИЧНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается взаимосвязь синтаксиса и семантики на примере падежных форм имён существительных в немецком публичном дискурсе с точки зрения коммуникативной и стилистической целостности и восприятия читателем. Искажение смысла вследствие несоответствующей изначальному смыслу фразы падежной формы может иметь разные причины, но одно значимое последствие, а именно – неправильное понимание публичного высказывания широким кругом читателей. Адекватная передача смысла допускает варьирование синтаксической структуры предложения, при этом выявляются определённые стилистические различия между более разговорными и канцелярскими формами. Достижение желаемого коммуникативного эффекта обусловлено выбором официально-делового стиля с учетом синтаксических функций падежей, характерных для немецкого языка. Описание синтаксического статуса генитива и конструкции von + Dativ, известных своей синонимией для выражения притяжательности, выявило наличие у них общей объектной семантики. Синтаксическая функция выраженных артиклем падежей, аналогичная функции членов предложения, совпадает с семантической ролью соотносимых с ними имён существительных. Выбор неподходящей падежной форсы меняет семантику предложения в целом.

Ключевые слова: **публичный дискурс, синтаксис, немецкий язык, семантика, падеж**

Актуальность темы данного исследования определяется развитием теории синтаксиса в семантическом аспекте (Апресян 1985, Арутюнова 2003, Селиверстова 2004, Селиверстова 2016, Eroms 1981, Durscheid 1999), а также проблемами искажения смысла, стиля высказывания и стилистического варьирования в контексте синтаксиса и семантики. Падеж является семантико-синтаксической категорией, а также одним из способов выражения коммуникативных отношений [1, с. 325].

Синтаксическая функция падежа выражается через падежную форму, которая указывает на связь существительного с другими словами и его роль по отношению к другим словам. Таким образом, при функциональном подходе одни языковые единицы обслуживают другие [2, с. 810].

Целью исследования является определение роли именительного, родительного и дательного падежей с учётом их синтаксической и семантической функции для семантики предложения в немецкоязычном публичном дискурсе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– описать контекст употребления и функции падежей на уровне синтаксиса и семантики;

– рассмотреть возможные психолингвистические предпосылки выбора неправильной падежной формы;

– показать несоответствие коммуникативного эффекта оригинального текста и перевода.

Автор применял следующие методы исследования: метод анализа синтаксических и семантических функций падежей на основе теоретических положений синтаксиса, морфологии и семантики, психолингвистический анализ выбора языковой формы, лингвостилистический анализ, сопоставительный метод для сравнения толкования понятий с точки зрения юрислингвистики и общей семантики. В иллюстративных целях автор прибегает к оригиналу текста на русском языке и его переводу на немецкий для сравнения их коммуникативного эффекта, передача которого модифицируется не только языковыми различиями, но и непосредственно выбором той или иной падежной формы.

Научная новизна статьи заключается в выявлении взаимной связи между синтаксическими и семантическими функциями падежей и их влияния на коммуникативный эффект высказывания в немецкоязычном публичном дискурсе.

Теоретическая значимость состоит в описании синтаксического и семантического несоответствия, расхождения смыслов, демонстрациии важной роли падежей для подчинительной синтаксической связи в немецком языке.

Практическая значимость: исследование может использоваться на семинарах при подготовке журналистов-переводчиков с целью сравнения оптимальных и неоптимальных вариантов сочетаемости предлогов, падежей и изучения взаимодействия дискурсов и стилей.

Поводом для тематизации синтаксиса в политическом дискурсе и объектом исследования послужил перевод на немецкий язык фразы из заявления официального представителя МИД России М.В. Захаровой от 18 января 2024 г. о председательстве России в группе БРИКС [3]. Перевод был опубликован на сайте МИД и в телеграм-канале посольства России в Германии [4]. Данный фрагмент текста мы будем рассматривать как фрагмент малоформатного монологического текста, обладающий неполной автономностью и социальной значимостью. Это важно для обоснования наблюдений за проявлениями языковой вариативности на уровне синтаксиса предложения, которое является частью текста заявления. Далее мы приводим оригинал на русском языке вместе с официальным переводом на немецкий, чтобы обратить внимание на последовательность падежей в немецком варианте, так как она вызывает неоднозначное толкование следующей фразы: «Среди приоритетов во внешнеполитической сфере – укрепление координации на многосторонних площадках, сотрудничество по вопросам противодействия терроризму, наркотрафику, информпреступности, коррупции, отмыванию денег и **легализации преступных доходов**» (здесь и далее выделено автором статьи) *dt.*: Unter den Prioritäten im außenpolitischen Bereich sind die Stärkung der Koordination auf multilateralen Plattformen, die Kooperation im Bereich der Bekämpfung von Terrorismus, Drogenhandel, Cybercrime, Korruption, Geldwäsche und **die Legalisierung von illegalen Einnahmen**. При обратном переводе фразы с немецкого варианта на русский получается, что «**среди приоритетов**… – сотрудничество в сфере борьбы с терроризмом и **легализация преступных доходов»**, так как в немецком переводе дан именительный падеж вместо ожидаемого продолжения перечисления через предлог с дательным падежом: ... Bekämpfung ... **von der** Legalisierung von illegalen Einnahmen.

С точки зрения психолингвистики можно предположить, что в случае перечисления нескольких слов и словосочетаний сознание носителя русского языка может не определять значимость артикля и синтаксической функции падежа, влияющих на семантику при переводе на немецкий язык, под воздействием предыдущего выбора именительного падежа для существительных, обозначающих подлежащее, после глагола sein – *рус.:* «быть, находиться» («среди приоритетов») в начале предложения. Это означает, что можно наблюдать адаптацию структуры естественных языков к функционированию системы обработки информации, и компенсаторный выбор противостоит вероятным затруднениям, обусловленным специфическими характеристиками одного из языков [5, с. 22].

Поскольку текст затрагивает тему законности, он имеет отчасти юридический характер. С точки зрения юрислингвистики легализация нелегальных доходов или поступлений (один из вариантов перевода немецкого слова Einnahmen – «поступления») не всегда ассоциирована с отмыванием денег. Легализация поступлений из нелегальных источников может быть оформлена, например, в виде сделки или услуги, допущения к участию в тендере, и оплата такой сделки может осуществляться не в деньгах, а выражаться в статусных преференциях на легальной основе. Например, введение в легальный экономический оборот некоторого имущества, заведомо полученного преступным способом [6, с. 110]. Если оставить слово Legalisierung в именительном падеже (die Legalisierung von illegalen Einnahmen), то легализацию можно понять как введение в легальный экономический оборот нелегально полученных доходов. Тогда, если не знать русский оригинал заявления, смысл этой фразы – не борьба с легализацией, а именно легализация преступных доходов как один из приоритетов. Падежная форма провоцирует структурно-семантическую вариативность на уровне предложения. Номинатив выступает смыслообразующим фактором.

Однако представляется, что это не соответствует первоисточнику, так как слово «легализация» стоит в одном ряду с «отмыванием денег», а значит, борьба направлена и на легализацию нелегальных поступлений, и напрашивается словосочетание – **Bekämpfung von der Legalisierung** von illegalen Einnahmen – «борьба с легализацией нелегальных доходов». Присоединение слова «легализация» с определенным артиклем грамматически оправдано дальнейшей конкретизацией, однако именно артикль спровоцировал искажение смысла по той причине, что он выражает в немецком языке падеж, и опечатка или ошибка в артикле существенно меняет смысл. Можно также представить себе употребление после существительного Bekämpfung (*рус.:* «борьба») генитива по типу Genitivus objectivus – **Bekämpfung der Legalisierung** von illegalen Einnahmen (перефразируя, получаем jemand bekämpft die Legalisierung von illegalen Einnahmen, где Legalisierung – это объект) [7, с. 282]. В этом случае конструкция von + Dativ и генитив будут взаимозаменяемы, так как выполняют одну синтаксическую функцию – присоединяют объект действия.

Вариант использования предлога von с дательным падежом является грамматическим эквивалентом генитива, но не стилистическим. Несмотря на то, что этот вариант встречается не только в разговорной речи, но и в письменной, некоторые примеры указывают на более разговорный или просторечный характер словосочетаний с von + Dativ. Предлог von встречается с отсутствующим артиклем или несклоняемым артиклем и отсутствующим прилагательным, с именами собственными без генитивного суффикса и в разговорной речи, также при последовательном перечислении [8, с. 500]. В рассматриваемом примере мы наблюдаем такое последовательное перечисление без артикля, а также присоединение словосочетания без артикля во множественном числе через предлог von (**von** illegalen Einnahmen). Итак, предполагая, что вместо ошибочно данного номинатива в оригинале фразы **die** Legalisierung von illegalen Einnahmen подразумевалась конструкция von + Dativ, мы восстанавливаем правильную синтаксическую последовательность: ...die Kooperation im Bereich der Bekämpfung von Terrorismus, Drogenhandel, Cybercrime, Korruption, Geldwäsche und **von der** Legalisierung von illegalen Einnahmen. Номинатив однозначно выполняет функцию субъекта, а в данном предложении более одного субъекта, агенса, точнее – их два: «укрепление» (die Stärkung) и «сотрудничество» (die Kooperation), которые по своей семантике являются приоритетами во внешнеполитической сфере. Как

мы упоминали выше, в немецком словосочетании слово «легализация» является объектом по отношению к существительному «борьба» («в сфере борьбы…»), к последнему присоединяются несколько объектов, на которые эта борьба направлена: von Terrorismus, Drogenhandel, Cybercrime, Korruption, Geldwäsche und von der Legalisierung von illegalen Einnahmen. Поэтому продолжение данного ряда логично выстраивается через предлог von, который присоединяет объект действия, пациенс. Таким образом, семантику данной части предложения определяет функция падежа – Dativus objektivus: «бороться с легализацией» – Legalisierung bekämpfen – Bekämpfung von der Legalisierung, «легализовать нелегальные поступления» – illegale Einnahmen legalisieren – Legalisierung von illegalen Einnahmen. Однако повторение предлога трижды несколько перегружает конец всего предложения, и с точки зрения стиля было бы лучше заменить один из предлогов на генитив – Bekämpfung der Legalisierung. Далее мы рассмотрим вариант использования генитива при перечислении.

Особенностью немецкого синтаксиса в официально-деловом стиле и особенно в текстах институциональной и юридической направленности до сих пор является последовательное употребление генитива и даже цепочек генитива (Genitivketten). Употребление нескольких атрибутивных или объективных генитивов подряд настолько распространено в канцелярите, что подвергается критике со стороны экспертов по коммуникации, так как делает речь непонятной [9], а Федеральное административное ведомство даже опубликовало руководство по работе с гражданами «Канцелярит, ориентированный на граждан» [10]. С этой точки зрения употребление предлога von три раза подряд в одном предложении было бы более похоже на разговорную речь: im Bereich der Bekämpfung **von** Terrorismus, Drogenhandel, Cybercrime, Korruption, Geldwäsche und **von** der Legalisierung **von** illegalen Einnahmen.

Поскольку в данном случае мы рассматриваем новые медиа, к которым относятся социальные сети и, в том числе, телеграм-канал, то условно можно говорить о стиле СМИ. Стиль текстов средств массовой информации допускает сочетание разных стилей и жанров, в которых возможна разговорная речь. С другой стороны, данный фрагмент относится к официальному дискурсу и является официальным заявлением МИД, перевод осуществляет посольство, поэтому в целом стиль можно охарактеризовать как официально-деловой и отчасти институциональный, ведь речь идет о законности, легализации и борьбе с незаконными действиями. Именно официальный стиль в силу статуса источника информации перевешивает все стилистические особенности языка СМИ. Перечисление с использованием исключительно конструкции von + Dativ выглядит просторечным с точки зрения стиля и создаёт впечатление некоторого обобщения. Сочетание в одном предложении вариантов von + Dativ и генитива представляется стилистически наиболее приемлемым: im Bereich der Bekämpfung **von** Terrorismus, Drogenhandel, Cybercrime, Korruption, Geldwäsche und **der** Legalisierung **von** illegalen Einnahmen. Возвращаясь к оригиналу, вновь подчеркнём важность последовательности падежей: «Среди приоритетов во внешнеполитической сфере – укрепление координации на многосторонних площадках, сотрудничество по вопросам противодействия терроризму, наркотрафику, информпреступности, коррупции, отмыванию денег и **легализации (нелегализации) преступных доходов**».

Подводя итог, можно утверждать, что допущенная опечатка или неточность с использованием формы именительного падежа в немецком переводе вызывает невыгодную с точки зрения юридической и политической корректности двусмысленность. Желаемый коммуникативный эффект первичного текста на русском языке, напротив, заключается в намерении убедить реципиента в том, что Россия готова к противодействию преступности в разных проявлениях. Таким образом, синтаксическая функция падежей представляется определяющей для восприятия смысла реципиентом и должна подчиняться семантической в соответствии с коммуникативным намерением автора высказывания. Генитив и датив в сочетании с предлогом von берут на себя функцию присоединения объекта, соединяющего несколько слов в одно семантическое поле с общей семой «общественно опасное деяние». Контекстуально к этому полю относится и Legalisierung von den illegalen Einnahmen (*рус.*: «легализация преступных доходов»). За номинативом остаётся функция субъекта действия. Это означает, что в роли агенса выступают существительные die Stärkung (*рус.*: «укрепление»), die Kooperation (*рус.*: «сотрудничество»), относящиеся к другому семантическому полю – «деятельность в правовом пространстве».

Эквивалентность на уровне синтаксических значений необязательно предполагает инвариантность синтаксических структур оригинала и перевода. Необязательно буквально переводить словосочетания «сотрудничество по вопросам» и «противодействие чему-либо», однако следует осторожно подходить к вопросам стиля и стилистической вариативности. При переводе допустимо как синонимическое варьирование на уровне лексики, так и синонимическое варьирование синтаксических структур. Стилистическое варьирование означает выход за рамки определённого стиля речи.

Библиографический список

1. Мельчук И.А. *Курс общей морфологии*. Москва – Вена: «Языки русской культуры», Венский славистический альманах, 1998; Т. 2.
2. Касевич В.Б. *Семантика. Синтаксис. Морфология.* Москва, 1988.
3. *Официальный представитель МИД России М.В. Захарова о председательстве Российской Федерации в БРИКС*. Available at: https://germany.mid.ru/ru/press-centre/news/ofitsialnyy_predstavitel_mid_rossii_m_v_zakharova_o_predsedatelstve_rossiyskoy_federatsii_v_briks/
4. *Pressesprecherin Maria Sacharowa äußert sich zur russischen Präsidentschaft in der BRICS-Gruppe*. Available at: https://t.me/RusBotschaft/9200
5. Soulemanou P. Ohne dieses und jenes bedürfte der Genitiv keines –s: eine psycholinguistische Perspektive: The demonstrative pronouns dieses and jenes in their accountability for the German genitive having an s-ending: A psycholinguistic approach. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. 2016; Vol. 2016, № 64: 5–45.
6. Юсупов Н.В. К вопросу о понятии легализации (отмывания) имущества, полученного преступным путем. *Вестник экономической безопасности*. 2009; № 12.
7. Hans-Werner E. *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
8. Helbig G., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheid, 2007.
9. Ebert H. Verwaltungssprache: Bürokratenspeak oder Bürgerdeutsch. *Bundeszentrale für politische Bildung*. 2010; 12 ноября. Available at: https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42703/verwaltungssprache-buerokratenspeak-oder-buergerdeutsch/
10. *Bundesverwaltungsamt (BVA). Bürgernahe Verwaltungssprache*. Arbeitshandbuch. 2002. Available at: https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Oeffentlichkeitsarbeit/Buergernahe_Verwaltungssprache_BBB.pdf?__blob=publicationFile&v=6

References

1. Mel'chuk I.A. *Kurs obschej morfologii*. Moskva – Vena: «Yazyki russkoj kul'tury», Venskij slavisticheskij al'manah, 1998; T. 2.
2. Kasevich V.B. *Semantika. Sintaksis. Morfologiya*. Moskva, 1988.
3. *Oficial'nyj predstavitel' MID Rossii M.V. Zaharova o predsedatel'stve Rossijskoj Federacii v BRIKS*. Available at: https://germany.mid.ru/ru/press-centre/news/ofitsialnyy_predstavitel_mid_rossii_m_v_zakharova_o_predsedatelstve_rossiyskoy_federatsii_v_briks/
4. *Pressesprecherin Maria Sacharowa äußert sich zur russischen Präsidentschaft in der BRICS-Gruppe*. Available at: https://t.me/RusBotschaft/9200
5. Soulemanou P. Ohne dieses und jenes bedürfte der Genitiv keines -s: eine psycholinguistische Perspektive: The demonstrative pronouns dieses and jenes in their accountability for the German genitive having an s-ending: A psycholinguistic approach. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. 2016; Vol. 2016, № 64: 5-45.
6. Yusupov N.V. K voprosu o ponyatii legalizacii (otmyvaniya) imuschestva, poluchennogo prestupnym putem. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2009; № 12.
7. Hans-Werner E. *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
8. Helbig G., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheid, 2007.
9. Ebert H. Verwaltungssprache: Bürokratenspeak oder Bürgerdeutsch. *Bundeszentrale für politische Bildung*. 2010; 12 noyabrya. Available at: https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42703/verwaltungssprache-buerokratenspeak-oder-buergerdeutsch/
10. *Bundesverwaltungsamt (BVA). Bürgernahe Verwaltungssprache*. Arbeitshandbuch. 2002. Available at: https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Oeffentlichkeitsarbeit/Buergernahe_Verwaltungssprache_BBB.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Статья поступила в редакцию 22.07.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-574-577

Iakovleva V.V., *senior teacher, Department of Foreign Languages, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russia), E-mail: iakovlevavv@mail.ru*

THE EXPRESSION OF MODALITY IN GERMAN PHILOSOPHICAL EDUCATIONAL COMICS (ON THE MATERIAL OF PHILOSOPHIE. EIN SACHCOMIC).

The article says about what modal features are revealed in the philosophical educational comic book. The specifics of this subspecies of the educational comic book are studied on the basis of syntactic analysis, which reveals lexical and grammatical means of translation of the modal category. For the purpose of the most complete disclosure of the topic, the philosophical comic book is considered as a polycode text, the verbal component of which is differentiated into the graphic space of the

speech component and the graphic space of the commenting text, and their grammatical characterization is given. Then a comparative analysis of the verbal component of the speech component and the commentary text is carried out with further highlighting of differences, which allows to determine the pragmatic potential of these grammatical forms.

Key words: **comics, educational comics, educational discourse, grammatical categories, modality, conjunctive, edutainment**

***В.В. Яковлева**, ст. преп., ФГБОУ ВО НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: iakovlevavv@mail.ru*

ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ФИЛОСОФСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМИКСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ PHILOSOPHIE. EIN SACHCOMIC)

В статье говорится о том, какие модальные особенности выявляются в философском образовательном комиксе. Изучается специфика философского комикса как подвида образовательного на основе синтаксического анализа, в котором выявляются лексические и грамматические средства трансляции модусной категории. В целях наиболее полного раскрытия темы философский комикс рассматривается как поликодовый текст, вербальный компонент которого дифференцируется на графическое пространство речевого компонента и графическое пространство комментирующего текста, а также даётся их грамматическая характеристика. Затем проводится сравнительный анализ вербальной составляющей речевого компонента и комментирующего текста с дальнейшим выделением различий, что позволяет определить прагматический потенциал данных грамматических форм.

Ключевые слова: **комикс, образовательный комикс, образовательный дискурс, грамматические категории, модальность, конъюнктив, эдьютейнмент**

Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями в развитии современного общества: все ускоряющийся темп жизни и обилие информационного потока, обрушивающегося на современное общество, определяют распространение «облегченных» и «быстрых» источников информации. Новые способы трансляции материала обеспечивают доступность и легкость его перцепции реципиентом. В связи с этим набирает популярность такое явление, как эдьютейнмент, которое представляет комбинирование обучения (education) и развлечения (entertainment). Одним из таких способов передачи информации становятся комиксы. Как разновидность поликодового текста, в котором невербальные средства важны для интерпретации текста [1, с. 109], комикс является самостоятельным средством просвещения, прочно вошедшим в образовательный дискурс и изучающийся с научной точки зрения рядом языковедов (Ю.А. Ейкалис, Е.В. Козлов, А.Г. Сонин, Л.Г. Столярова).

В зависимости от задач комиксов мы предлагаем разграничивать комиксы на образовательные и развлекательные. С нашей точки зрения, термин «образовательный комикс» включает такую функциональную особенностью комикса, как трансляция новых знаний в рамках образовательного процесса. Следовательно, к образовательным комиксам, на наш взгляд, относятся художественные, исторические, политические, философские и пр., в то время как к развлекательным комиксам логично причислять юмористические комиксы, комиксы в жанре хоррор, фэнтези и др.

Цель данного исследования состоит в изучении грамматических особенностей немецкоязычного философского комикса как образовательного для определения его прагматики. Степень воздействия образовательного комикса на реципиента зависит от четко выстроенной грамматической структуры предложения, которая оказывает влияние на читателя и определяет его место в канве событий. Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить такие задачи, как:

– определить предметную область философского образовательного комикса;

– выявить особенности вербального компонента философского комикса как образовательного инструмента;

– описать грамматические особенности вербальной наполненности философского образовательного комикса.

Материалом для исследования послужил немецкоязычный комикс Philosophie. Ein Sachcomic серии INFOcomics. Серия инфокомиксов посвящена выдающимся личностям (Н. Макиавелли, Ф. Ницше, З. Фрейд) или различным наукам (социология, антропология, эпигенетика и др.). Инфокомикс рассматривается нами как научно-популярная серия комиксов на важные темы, которая за счет своего формата – синергии вербального и визуального нарратива – делает информацию доступной для понимания. Выбор комикса именно философской тематики обусловлен тем, что, с одной стороны, начало изучения категории модальности уходит корнями в философию античности. С другой стороны, важную особенность философского образовательного комикса составляет его структура: хронологическая последовательность транслируемой информации комикса позволяет структурировать знания в сознании читающего и усваивать сложный материал, в отличие от других комиксов представленной серии. Таким образом, особенностью инфокомикса является его вводный в научную дисциплину характер, в рамках данного исследования – философию, что дает возможность реципиенту постепенно быть вовлеченным в рассматриваемую предметную область.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нем впервые проводится изучение немецкоязычного философского комикса как средства трансляции образовательной информации. Впервые в рамках данного материала изучается грамматическая модальность, выражающаяся особым образом формами конъюнктива I и конъюнктива II.

Теоретической базой исследования послужили работы по грамматике немецкого языка (Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс, О.И. Москальская). Для проведения исследования грамматической репрезентации особенностей философского образовательного комикса в данной статье применяются метод компонентного анализа при выявлении грамматических явлений, а также сравнительно-сопоставительный метод при определении специфики грамматической составляющей в рассматриваемом материале.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его материалов при проведении практических курсов по немецкому языку, теории и практике перевода. Также представленный в статье анализ модусных форм может использоваться в качестве основы для изучения грамматического строя немецкого языка.

Возникновение такой грамматической категории, как модальность, уходит истоками во времена античной философии и связано с работами древнегреческого философа Аристотеля. Именно в онтологии Аристотеля закрепилась дифференциация модальности по соотношению возможного/невозможного и действительного/недействительного [2, с. 10], которые до сих пор являются ядром грамматической категории. Дальнейшему изучению категория модальности подвергается в трудах таких философов, как Д. Скот, И. Кант, Г. Лейбниц. Несмотря на многовековую историю категории модальности в философской науке, в XX веке она становится предметом изучения лингвистики, что влечет за собой расширение и дополнение классической модели представленной категории.

Полагаем, что начать необходимо с уточнения термина «модальность», под которым мы вслед за О.С. Ахмановой понимаем «понятийную категорию со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности (отношения сообщаемого к его реальному осуществлению)» [3, с. 237].

В исследованиях российских лингвистов модальность рассматривается как важное грамматическое явление (Ш. Балли, В.В. Виноградов, В.А. Звегинцев, Н.Ю. Шведова и др.). Под термином «модальность» в языкознании понимаются явления, которые так или иначе объединены грамматически, лексически или интонационно и выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности [4, с. 214]. Важную точку зрения в отношении модальности высказывает В.В. Виноградов о том, что «любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [5, с. 55–56].

Говоря о модальности, Е.В. Гулыга и Е.И. Шендельс указывают на важность содержащего ряд конституентов модального поля, ядро которого составляет категория наклонения [6, с. 75]. В семантическом плане категория модальности членится на два поля: поле действительности и потенциально-ирреальное микрополе [6, с. 77]. В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть в рамках данного исследования категорию наклонения как ядра модального поля в целом.

Способами выражения модальности в современном немецком языке выступают лексические и грамматические средства. Основным инструментом выражения лексического аспекта являются модальные слова. Говоря о грамматических средствах передачи модальности, следует отметить важность форм наклонения и модальных глаголов в синтаксическом составе немецкого предложения. Следует подчеркнуть, что конъюнктив непосредственно связан с модальностью и играет немаловажную роль. Анализ имеющихся в нашем распоряжении языковых компонентов позволил выявить такую особенность объекта изучения, как частотное употребление форм конъюнктива, что направляет фокус исследования на грамматические средства трансляции модальности как важного индикатора определения отношения говорящего к сообщаемому. В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть их прагматический потенциал в рамках исследуемого материала.

Функция передачи косвенной речи, наряду с другими функциями, такими как выражение вежливых просьб, пожеланий, условий, предположений и даже

сожалений о каком-либо факте, – всё это реализуется посредством конъюнктива. В рамках данного исследования считаем важным дифференцировать при анализе речь автора и речь персонажей. По мнению В.В. Виноградова, большое значение имеет такое понятие, как «образ автора», которое объединяет систему речи персонажей в соотношении с рассказчиком [7, с. 118]. Вслед за ним М.Г. Брандес считает возможным различать «образ автора» и «образ повествователя» [8, с. 52]. О необходимости разграничения речи автора и повествователя на примере комиксов как поликодовых текстов пишет в своем диссертационном исследовании А.Г. Сонин. Исследователь подчеркивает, что вербальный компонент располагается в графическом пространстве речевого компонента или в графическом пространстве комментирующего текста [9, с. 27], различающихся в зависимости от функций вербального наполнения [10, с. 83].

В связи с этим считаем необходимым разграничивать вербальный компонент графического пространства комментирующего текста (далее – *ГПКТ*), к которому мы относим нарратив автора, и вербальный компонент графического пространства речевого компонента (далее – *ГПРК*), который посредством филактеров транслирует речь персонажей.

Для начала рассмотрим вербальные компоненты **ГПКТ** на предмет грамматических и лексических средств передачи информации. Как показывает исследование, преобладающей для данного материала служит следующая схема синтактического построения предложения: *Hegel war der Meinung, dass sich mittels des Studiums der Geschichte schlussendlich so etwas wie der Geist Gottes entschlüsseln* ***lasse*** [11, с. 78] (*Гегель считал, что, изучая историю, можно в итоге расшифровать нечто вроде духа Божьего*). Данное предложение представляет собой проекцию мыслей великого философа Гегеля, которые выражаются формой конъюнктива I глагола *lasse* и сопутствующим ему смысловым глаголов в форме инфинитива *entschlüsseln*, тем самым транслируя косвенную речь. Другим примером может послужить следующее предложение: *John Dewey war überzeugt, dass der Philosophie auch in einer kreativen Demokratie eine Schlüsselrolle* ***zukomme****, weil sie einen Beitrag zum Wissen über Ethik, Kunst, Bildung und die im Entstehen begriffenen Sozialwissenschaften* ***leiste*** [11, с. 110] (*Джон Дьюи был убежден, что философия также должна сыграть ключевую роль в созидательной демократии, поскольку она вносит вклад в знания об этике, искусстве, образовании и зарождающихся социальных науках*). В рассматриваемом предложении, как и в предыдущем примере, в начале предложения присутствует субъект, на чье мнение или точку зрения делается отсылка. Проанализировав вербальные компоненты ГПКТ, нельзя не отметить такую особенность, как присутствие при образовании косвенной речи модальных словосочетаний, которые создают в лексическом плане определенную категорию эвиденциальности, под которой мы вслед за Д.В. Козловским понимаем категорию, выполняющую функцию обозначения источника сведений о передаваемом событии, что делает данное явление актуальным инструментарием освещения человеческого фактора в языке [12, с. 274]. Так, в ходе исследования было выявлено, что эвиденциальность в философском образовательном дискурсе может быть выражена такими модальными словосочетаниями, которые мы расположили в порядке частотности их употребления: *Epikur* ***war der Meinung****, …* [11, с. 37]; *Hobbes* ***glaubte****, …* [11, с. 52]; *Adam Smith* ***war der Ansicht****, …* [11, с. 95]*; als Anhänger Demokrits* ***vertrat*** *er* [Epikur. – В. Я.] ***die Auffassung****, …* [11, с. 37]; *der Neo-Pragmatiker Rorty* ***betont****, …* [11, с. 115]; *Aristoteles* ***war der Überzeugung****, …* [11, с. 50]; *Thomas von Aquins Lehre* ***implizierte****, …* [11, с. 46]; *Freud* ***postulierte****, …* [11, с. 143] и т. д.

Отметим, что в ГПКТ не выявлено форм выражения вежливых просьб, что свидетельствует о нерелевантности использования в рамках философского образовательного комикса форм, которые могут выражать некоторую степень сомнения говорящего.

Таким образом, в философском образовательном комиксе в ГПКТ наблюдается, с одной стороны, преобладание именно формы конъюнктива I, что мы связываем с прагматической точки зрения с созданием эффекта более осторожной речи и уменьшением степени уверенности автора в высказывании при передаче мыслей, слов и высказываний. С другой стороны, косвенная речь имеет различную степень эвиденциальности, которая посредством лексических средств может репрезентировать различные источники информации, а через грамматические формы – степень уверенности/неуверенности, реальности/ирреальности, возможности/невозможности сообщаемого.

Перейдем к рассмотрению **ГПРК**, к которому мы относим вербальный компонент филактера. Важно заметить, что лексических средств передачи модусных параметров категории эвиденциальности не обнаружено. Что касается грамматических средств передачи модальности, выявлено лишь несколько случаев употребления формы конъюнктива I в речи персонажей: *Die große Suche des 20. Jahrhunderts nach der „Bedeutung der Bedeutung» ist müßig, weil sie auf der Fehlannahme beruht, dass „Bedeutung» etwas von der Sprache „getrenntes» sei* [11, с. 140] *(Великие поиски «значения смысла» в XX веке бессмысленны, поскольку основаны на ошибочном представлении о том, что «смысл» – это нечто «отдельное» от языка).* Представленная форма конъюнктива передает посредством косвенной речи мнение исследователей XX века, которые выдвигали недостоверные гипотезы о значении смысла, о чем заключает однин из влиятельных философов и основоположников аналитического направления философии Л. Витгенштейн, чья речь отражена в филактере.

Особая специфика данного философского образовательного комикса создается употреблением форм конъюнктива II. Рассмотрение этой формы в ГПРК сводится, как правило, к выражению ирреального действия: *Sie wären schlechtesten Staatsführer, egal, was Platon dazu sagte* [11, с. 49] (*Они были бы худшими государственными деятелями, что бы ни говорил Платон*). Представленная речь Эразма Роттердамского, яро критиковавшего коррупцию католической церкви и непреднамеренно спровоцировавший движение протестантской реформации, транслирует его точку зрения относительно государственных деятелей, недостатки которых кроются, по его мнению, в достойном образовании и правильном воспитании качеств, способствующих «служению» народу и на благо страны в целом.

Наблюдается использование форм конъюнктива II также и для выражения условности: *Würdest du, wenn du ein wirklich gutes Leben führst, dich nicht über dessen endlose Wiederholung freuen?* [11, с. 87] (*Если бы вы жили по-настоящему хорошо, разве вы не радовались бы ее бесконечному повторению?).* В данном случае условное придаточное предложение, вводимое союзом *wenn* и формой конъюнктива II, свидетельствуют о невозможности выполнения действия в связи с нереальностью условия.

Важно заметить, что конъюнктив II, утрачивая свое потенциально-ирреальное значение, выступает в формулах вежливости, что можно встретить исключительно в ГПРК: *Ich möchte wissen, was genau das Individuum erkennt, wenn sein Bewusstsein etwas wahrnimmt?* [11, с. 117] (*Я хотел бы знать, что именно осознает человек, когда его сознанием воспринимается что-либо*?). Форма конъюнктива II (*möchte*) от модального глагола mögen в сочетании с вопросительной структурой предложения транслирует также ирреальную ситуацию, но уже придает предложению вежливую коннотацию.

Представим схематично выявленные особенности философского образовательного комикса с учетом дифференциации вербального компонента (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица частотности употребления средств выражения модальности

Средства выражения модальности		ГПКТ	ГПРК
грамматические средства выражения модальности	конъюнктив I	99%	1%
	конъюнктив II	–	100%
лексические средства выражения модальности		100%	–

Проведенный анализ с использованием метода контент-анализа позволяет выявить, что в ГПКТ философского немецкоязычного комикса Philosophie. Ein Sachcomic часто используется передача чьих-либо слов, мнений и точек зрения, что с грамматической точки зрения оформляется формой конъюнктива I. Нетипичным для ГПКТ является употребление вежливых форм и форм конъюнктива II, что придает речи автора уверенный характер. Помимо этого, в ГПКТ встречаются лексические средства выражения модальности, которые обладают различной степенью эвиденциальности.

Говоря о ГПРК, следует отметить лишь единичные случаи употребления формы конъюнктива I в речи персонажей; наряду с этим наблюдается полное отсутствие лексических средств выражения модальности. Однако спецификой в ГПРК является использование форм конъюнктива II и присутствие вежливых форм, выраженных конъюнктивом II.

Таким образом, сопоставив вышеприведенные грамматические формы в рамках философского образовательного комикса, мы обнаружили, что формы конъюнктива I находят свое отражение в ГПКТ, а формы конъюнктива II распространены в ГПРК, что в целом дополняет друг друга и создает пространство для реализации различных форм выражения интенций автора и персонажей.

Библиографический список

1. Ларина Т. С. Директивные речевые акты в немецкоязычных общественных знаках. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2018; № 9 (801): 102–112.
2. Аристотель. *Сочинения:* в 4 т. Москва: Мысль, 1978; Т. 2.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская Энциклопедия, 1969.
4. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Исследования по русской грамматике: избранные труды*. Москва: Наука, 1975: 53–87.
6. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
7. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971.
8. Брандес М.П. *Стилистический анализ*. Москва: Высшая школа, 1971.

9. Сонин А.Г. *Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2006.
10. Яковлева В.В. Функции вербального компонента в образовательном комиксе. *Германистика 2020: nove et nova:* материалы третьей Международной научной конференции. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2020.
11. Robinson D., Groves J. *Philosophie. Ein Sachcomic*. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress Verlag GmbH, 2015.
12. Козловский Д.В. Модусные параметры категории «эвиденциальность». *Научные исследования: теория, методика и практика:* сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018: 273–274.

References

1. Larina T. S. Direktivnye rechevye akty v nemeckoyazychnyh obschestvennyh znakah. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2018; № 9 (801): 102-112.
2. Aristotel'. *Sochineniya:* v 4 t. Moskva: Mysl', 1978; T. 2.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya, 1969.
4. Shvedova N.Yu. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
5. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Issledovaniya po russkoj grammatike: izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1975: 53-87.
6. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
7. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
8. Brandes M.P. *Stilisticheskij analiz*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
9. Sonin A.G. *Modelirovanie mehanizmov ponimaniya polikodovyh tekstov*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
10. Yakovleva V.V. Funkcii verbal'nogo komponenta v obrazovatel'nom komikse. *Germanistika 2020: nove et nova:* materialy tret'ej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2020.
11. Robinson D., Groves J. *Philosophie. Ein Sachcomic*. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress Verlag GmbH, 2015.
12. Kozlovskij D.V. Modusnye parametry kategorii "`evidencial'nost'". *Nauchnye issledovaniya: teoriya, metodika i praktika:* sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Centr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plyus", 2018: 273-274.

Статья поступила в редакцию 22.07.24

УДК 808.54 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-577-580

Menshenina A.A., *postgraduate, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: mensheninahanna@mail.ru*

NON-VERBAL TECHNIQUES OF EXPLAINING MATERIAL IN EDUCATIONAL VIDEOS (BASED ON THE EXAMPLE OF A VIDEO BY A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER LYUBOV GARAZ). The article discusses techniques of non-verbal communication. Nonverbal communication is a way of transmitting information between people without the use of speech or language. It includes gestures, posture, facial expressions and voice. Nonverbal communication not only helps you understand your interlocutor without words, but also makes it easier to remember what is said. The study of non-verbal techniques is necessary, since their use can serve as an additional means of transmitting information; the use of such means helps to increase interest in the subject being studied, making the learning process more exciting and memorable. The purpose of the article is to identify the main non-verbal techniques that are used in educational videos by Lyubov Garaz. The work provides an analysis of nonverbal techniques used in the author's educational videos. Non-verbal techniques such as posture, eye contact, facial expressions, gesture, voice (timbre, tempo, pitch, volume and intonation), pauses, manipulation of objects, musical accompaniment, infographics are described.

Key words: **nonverbal communication, communication, nonverbal techniques, educational videos, kinesics, video content, language, techniques**

А.А. Меньшенина, *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: mensheninahanna@mail.ru*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ МАТЕРИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕО (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЛЮБОВИ ГАРАЗ)

В статье рассмотрены приемы невербального общения. Невербальное коммуникация – это способ передачи информации между людьми без использования речи или языка. Оно включает в себя жесты, позу, мимику и голос, а также другие приемы. Невербальное общение не только помогает понять собеседника без слов, но и облегчает запоминание того, что было сказано. Изучение невербальных приемов необходимо, так как их применение может служить дополнительным средством передачи информации. Использование таких средств помогает повысить интерес к изучаемому предмету, делая процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. Цель статьи заключается в выявлении основных невербальных приемов, которые используются в образовательных видео Любови Гараз. В работе дается анализ невербальных приемов, используемых в образовательных видео автора. Описываются такие невербальные приемы, как поза, зрительный контакт, мимика, жест, голос (тембр, темп, высота, громкость и интонация), паузы, манипуляция с предметами, музыкальное сопровождение, инфографика.

Ключевые слова: **невербальная коммуникация, общение, невербальные приемы, образовательные видео, кинесика, видеоконтент, язык, приемы**

Невербальные средства коммуникации имеют немаловажное значение в процессе общения. Они помогают передать эмоции, чувства и намерения без использования слов. Например, улыбка может означать счастье, а хмурый взгляд – недовольство. Невербальные средства способны усиливать смысл словесного сообщения. Если человек говорит: «Я рад тебя видеть», но при этом его лицо остается неподвижным, то это может вызвать сомнения в искренности его слов. Невербальные средства могут передавать широкий спектр чувств и эмоций, включая любовь, страх, разочарование, надежду и многие другие. Они являются неотъемлемой частью любого общения и помогают создавать более глубокую связь между людьми [1, с. 1330].

Овладение невербальным языком играет ключевую роль в создании эффективных образовательных видео. Во-первых, невербальная коммуникация позволяет улучшить понимание материала, поскольку жесты, мимика и тон голоса могут служить дополнительным средством передачи информации. Во-вторых, использование невербальных средств помогает повысить интерес к изучаемому предмету, делая процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. В-третьих, невербальная коммуникация способствует установлению эмоциональной связи между автором видео и зрителем, создавая атмосферу доверия. Следовательно, овладение невербальным языком является необходимым условием для создания качественных образовательных видео, способствующих успешному обучению [2, с. 47].

Актуальность изучения невербальных приемов, применяемых создателями образовательных видеороликов для привлечения внимания зрителей, обусловлена несколькими важными аспектами. Во-первых, современный образовательный процесс характеризуется активным использованием информационных технологий, что требует поиска эффективных методов привлечения и удержания внимания учащихся. Во-вторых, невербальные приемы, такие как жесты, мимика, визуальные образы и музыка, играют значительную роль в процессе обучения, способствуя лучшему восприятию и запоминанию информации. В-третьих, анализ этих приемов может привести к повышению качества образовательного контента. Таким образом, исследование невербальных приемов представляет собой актуальную работу, требующую комплексного подхода и глубокого анализа.

Целью настоящего исследования является анализ использования невербальных приемов, применяемых Любовью Гараз в образовательных видеороликах.

Объектом будут являться невербальные приемы воздействия в образовательных видео, такие как поза, зрительный контакт, мимика, жест, голос (тембр, темп, высота, громкость и интонация), паузы, манипуляция с предметами, музыкальное сопровождение, инфографика.

Задачи исследования: 1) отобрать невербальные приемы, которые чаще всего используются в видео Л. Гараз; 2) прокомментировать наиболее частотные приемы 3) описать роль невербальных приемов в образовательных видео.

Научная новизна исследования заключается в том, что, во-первых, в современных реалиях наблюдается активное использование невербальных приёмов воздействия, однако их применение в образовательных видео до сих пор не было изучено. Во-вторых, научная новизна данного исследования состоит

в том, что впервые проведён анализ использования невербальных приёмов воздействия в коротких образовательных видео. В-третьих, полученные результаты могут быть использованы для создания методических рекомендаций по использованию невербальных приёмов воздействия при создании образовательных видео.

Исследование невербальных приемов воздействия в образовательных видео имеет теоретическую значимость, так как позволяет расширить знания о способах передачи информации и влияния на аудиторию. Результаты данного исследования могут быть применены для разработки новых методик преподавания, основанных на использовании невербальных средств коммуникации. Также данная работа может стать базой для дальнейших исследований в области психологии образования и медиакоммуникаций.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в профессиональной деятельности: в определении наиболее эффективных невербальных приемов и применении их в процессе обучения и создания образовательных, обучающих видео, которые будут привлекать внимание школьников к образовательному контенту.

В процессе исследования использовались такие методы, как метод сплошной выборки и описательный метод, включающий приемы интерпретации, наблюдения, обобщения и сопоставления.

Материалом исследования послужили 20 образовательных видео по русскому языку, представленных в блоге Любови Гараз, которые размещены в свободном доступе.

Любовь Дмитриевна Гараз – учитель русского языка и литературы из Тюмени, автор книги «Помогатор по русскому». Она 35 лет работала в школе и после выхода на пенсию начала снимать короткие образовательные ролики и выкладывать их в разных соцсетях, чтобы привлечь учащихся к изучению русского языка. В своих видео, как показывает исследование, автор активно использует невербальные средства наравне с вербальными. Именно невербальные приемы этого автора нами и были проанализированы.

М.С. Андрианов понимает под «невербальной коммуникацией» «систему жестов, знаков, символов, кодов, использующихся для передачи сообщения с большой степенью точностью и играющих важнейшую роль в смысловом понимании людей друг друга» [3; с. 12].

Е.В. Орлова считает, что «невербальные средства воздействия – это несловесные, неязыковые средства, которые несут информацию в процессе общения» [4, с. 39]. К невербальным средствам она относит позы, взгляд, мимику, походку, жесты, осанку, манипуляцию с предметами, дистанцию и паралингвистические средства.

Рассмотрим виды невербальных средств [4, с. 39]:

1) *проксемика* – изучает пространственные отношения: влияние расстояний и территорий на проявление межличностных взаимосвязей между людьми. Пространство, занимаемое людьми, может иметь значение для восприятия одних людей другими. Нормы проксемики устанавливают дистанцию между людьми во время беседы;

2) *кинесика* – изучает телодвижения человека, их значение и способы использования в процессе общения. Основными элементами кинесики выступают жесты, позы, мимика, походка, осанка, взгляд и другие;

3) *паравербальная коммуникация* – представляет собой общение, при котором коммуникатор выбирает наиболее эффективные средства для взаимодействия с другими людьми. Большая роль уделяется изучению уровня интонации, ритма, тембра, которые помогают передать эмоциональное состояние говорящего;

4) тактильное поведение связано с разнообразными типами прикосновений во время общения с собеседником. Оно способно показывать степень привязанности одного человека к другому. Тактильное поведение играет важную роль в формировании межличностных отношений и может использоваться для передачи различных эмоций и чувств собеседнику;

5) хронемика – это наука о времени, изучающая использование времени при невербальной коммуникации, например, скорость речи, паузы, темп и ритм. Изучение особенностей хронемики может оказывать влияние на эффективность коммуникации.

В работе рассмотрим такие средствах невербальной коммуникации, как мимика, жесты, поза, зрительный контакт, голос, паузы (интонация, темп, высота тембр, громкость), манипуляция с предметами, музыкальное сопровождение, инфографика, которые чаще всего использовались в видео Любови Гараз.

1. Зрительный контакт – это одно из важных средств невербальной коммуникации, потому что оно может оказывать влияние на коммуникацию между собеседниками и на восприятие одним человеком другого.

Обмен взглядами между собеседниками способен повлиять на выстраивание эмоциональной связи между ними. Каждый взгляд имеет свою характеристику. Так, например, когда человек смотрит в глаза, то показывает заинтересованность в словах собеседника, проявляет уважение к нему и внимание к тем словам, которые другой человек произносит. Отсутствие же обмена взглядами может указывать на незаинтересованность одного человека в другом, на неуважение к собеседнику, лживость или скрытность, неуверенность. Если человек смотрит сверху вниз, то это может указывать на осознание его превосходства над другом человеком. Продолжительность взгляда тоже может иметь свою характеристику. Длительный взгляд – это проявление интереса, а короткий – признак безучастия, равнодушия.

Одним из невербальных средств, которые использует Любовь Гараз в своих образовательных видео, является зрительный контакт. Когда автор находится в кадре, то он смотрит прямо, это создает ощущение открытости и искренности человека, который рассказывает сложную информацию. Прямой взгляд также может указывать на уверенность человека, его открытость, на желание поделиться важной информацией с другими. Также стоит отметить, что Л. Гараз активно использует мимику глаз. Она может поднимать брови, чтобы подчеркнуть удивление или интерес к теме. Также может моргать чаще обычного, что говорит о ее волнении или нервозности.

Для примера возьмем один из роликов: *«Запомни! Ожог руки, но ожег руку! Где пишется «Ъ»? Под…ячий, ин…екция, ар…ъергард, ад…ютант? Правильный ответ: инъекция и адъютант!»*

Автор ролика произносит слова и просит реципиентов определить: где пишется «Ъ». В конце ролика правильное написание слов появляется на экране. Автор поддерживает зрительный контакт в видео, смотрит прямо, улыбается, произносит слова с разной интонацией. Сказанный автором текст дублируется в видео. В целом зрительный контакт Любови Гараз в ее коротких видеороликах характеризуется открытостью, дружелюбием и уверенностью. Ее способность использовать различные аспекты взгляда делает ее коммуникацию эффективной и привлекательной для аудитории.

Таким образом, зрительный контакт является важным инструментом невербальной коммуникации, который, в свою очередь, помогает установить эмоциональный контакт, передать определенные эмоции и чувства, а также оказать влияние на поведение и отношение собеседника.

2. Жесты рук. В коротких образовательных видеороликах активно используются жесты рук, которые играют важную роль в передаче информации. Этот невербальный приём помогает автору установить контакт с аудиторией, подчеркнуть ключевые моменты и сделать материал более наглядным [1, с. 1330]. Жесты рук в видеороликах разнообразны и служат различным целям. Например, автор часто использует коммуникативные указательные жесты, чтобы обратить внимание зрителей на определённый объект или явление в ролике. Это помогает зрителям лучше понять материал и запомнить его.

Кроме того, автор использует жесты для подчеркивания ключевых моментов и привлечения внимания к сказанному [5, с. 1329]. Например, Любовь Гараз может поднять руку вверх, чтобы подчеркнуть важность какого-то утверждения или правила. Такой жест привлекает внимание зрителей и делает информацию более запоминающейся.

Педагог довольно часто использует описательные жесты для иллюстрации абстрактных понятий. Например, она может показать руками форму, чтобы объяснить понятия. Такие жесты помогают зрителям визуализировать информацию и легче её усвоить.

Для примера возьмем один из роликов: *«Существительное «двери» само по себе безобидное, пока дело не касается творительного падежа. «За закрытыми дверями» – правильно. «За закрытыми дверьми» – тоже правильно. Но не всегда в аналогичных случаях возможны два варианта».*

В видео используются указательные жесты (поднимается правая, а затем левая рука), чтобы подтвердить, что верно или неверно в сказанном. В конце ролика автор пожимает плечами, указывая на то, что одна и та же закономерность присуща не всем словам. Текст, произнесенный автором, дублируется в видео, автор не один раз на него указывает рукой: красным выделено то, что является неверным, зеленым – верным. «Людьми» – верно (зеленым), «людями» – неверно (красным), «детями» – неверно (красным), «детьми» – верно (зеленым).

Таким образом, невербальное средство, такое как жесты рук, является эффективным способом привлечения внимания реципиентов при просмотре коротких образовательных видео. Правильная жестикуляция позволяет сделать материал более доступным, понятным, наглядным. Итак, автор, используя жесты, привлекает внимание к видео, что облегчает понимание сложных тем русского языка.

3. Мимика – это один важных невербальных приемов, который оказывает влияние на общение между людьми. Этот прием может ослабить или усилить процесс передачи информации [1, с. 1332].

Автор видеороликов в своих видео, кроме других приемов, использует и мимику. Это невербальное средство применяется для подчеркивания эмоционального состояния автора, а также для выражения отношения к содержанию высказывания. Так, например, улыбка во время говорения и объяснения правил является наиболее заметным невербальным приемом. Любовь Гараз часто улыбается, что создает дружелюбную атмосферу, улыбка показывает, что автор открыт, это делает сложный школьный материал более доступным для понимания.

Стоит отметить, что мимика Любови Гараз служит для передачи различных эмоций: удивления, огорчения, радости, разочарования, недовольства. Так, удивление в видео может проявляться в виде сильно открытых глаз или же поднятых бровей. Недовольство или разочарование – сдвинутые брови и опущенные уголки рта. Реципиенты хорошо знают эти состояния, и это помогает привлечь и удержать их внимание, побудить досмотреть видео до конца.

Любовь Гараз умело пользуется своей мимикой, чтобы привлечь больше внимания к своим видео, подчеркнуть ключевые моменты в них и акцентировать

внимание на важных фрагментах, темах и идеях. Это делает ее короткие видео интересными и запоминающимися.

Итак, возьмем для примера один из роликов: *«Семеро слонят. Правильно. Семеро слонов. Ошибка. Семь слонов. Правильно. Мечтаю о заграница. Ой… За границей так хорошо. Хочу поехать за границу»*.

В видео Любовь Гараз произносит разные сочетания слов. Если вариант употребления слов верный, то она улыбается («семеро слонят», «семь слонов»). Если неверный – выражение лица серьезное («семеро слонов»).

Итак, мимика в видео играет важную роль в выстраивании взаимодействия с реципиентами. Любовь Гараз использует ее для того, чтобы акцентировать внимание на важных моментах, привлечь к видео дополнительное внимание, а также сделать его более убедительным и запоминающимся.

4. Поза – один из важных невербальных приемов, также влияющих на коммуникацию. В коротких образовательных роликах Любови Гараз позы используются для подчеркивания уверенности, авторитетности и доступности ведущего.

Одной из наиболее заметных поз Любови Гараз является прямая осанка с расправленными плечами. Эта поза передает уверенность и авторитетность, делая ее выступление более убедительным и внушительным. Прямая осанка также помогает улучшить восприятие материала зрителями, так как она создает впечатление профессионализма и компетентности.

Кроме того, Любовь Гараз часто использует открытые позы, такие как руки, разведенные в стороны или поднятые вверх. Эти позы создают ощущение доступности и открытости, делая ее выступление более привлекательным и понятным для зрителей. Открытые позы также помогают установить контакт с аудиторией и создать более доверительную атмосферу.

Охарактеризуем позу в одном из видео Любовь Гараз: *«В русском языке существовали прилагательные. «Лепый» (красивый), «смурый» (хмурый), есть существительное «бры», что значит «брови». В современном языке они остались в словах: «нелепый», «пасмурный», «белобрысый». Белобрысым раньше называли человека с белыми бровями»*.

В видео использована открытая поза стоя, она передает чувство уверенности педагога, открытость к диалогу. Эта поза также помогает улучшить коммуникацию между говорящим и аудиторией. Автор улыбается, разводит руки и смотрит прямо в глаза зрителям, что создает впечатление доброжелательности и искренности.

Таким образом, использование открытой позы стоя в образовательных роликах является эффективным способом передачи уверенности, профессионализма и дружелюбия. Она помогает улучшить коммуникацию между спикером и аудиторией, а также передать положительные эмоции.

5. Манипуляция с предметами.

Видеоуроки Любови Гараз представляют собой образовательный контент, в котором манипуляции с предметами являются ключевым элементом её методики обучения. Вещи используются для привлечения внимания зрителей и усиления их интереса к подаваемому материалу. В процессе демонстрации Гараз использует разнообразные предметы: змею, шары, волшебную палочку, карандаш, цветок. Она тщательно выбирает каждый предмет, основываясь на его функциональности и эффективности для привлечения внимания зрителей.

Рассмотрим один из роликов: *«Три секунды на ответ! Образуйте форму повелительного наклонения глаголов. Махать (проходит 3 секунды, в это время автор бросает мяч из одной руки в другую). Маши. Ехать (проходит 3 секунды, в это время автор бросает мяч из одной руки в другую) Поезжай. Лезть (проходит 3 секунды, в это время автор бросает мяч из одной руки в другую). Лезь, полезай. Ездить (проходит 3 секунды, в это время автор бросает мяч из одной руки в другую). Езди»*.

Средством привлечения внимания в этом ролике оказывается мяч. Реципиентам необходимо образовать форму повелительного наклонения от определенного глагола. Автор, когда дает время для обдумывания вопроса, начинает перебрасывать мяч из одной руки в другую, после 3-х секунд ожидания говорит ответ. Мяч используется для того, чтобы привлечь внимание зрителей.

Таким образом, использование этих предметов в образовательных видео помогает усилить интерес зрителей к подаваемому материалу, делает его более запоминающимся и понятным.

6. Музыкальное сопровождение. Оно играет важную роль в образовательных видео, так как способно привлечь внимание зрителей и создать определенную атмосферу, которая способствует лучшему усвоению информации. В данном контексте музыкальное сопровождение используется для подчеркивания ключевых моментов видео, акцентирования внимания на определенных темах или просто создания приятной атмосферы для просмотра.

Музыка может оказывать влияние на эмоциональное состояние человека, что делает ее эффективным инструментом для управления вниманием зрителя. Например, быстрая и динамичная музыка может использоваться для подчеркивания энергичности и активности, тогда как спокойная мелодия может помочь расслабиться и сконцентрироваться на информации. Автор в своих видео использует как классическую, так и современную популярную музыку.

Пример текста видео, которое сопровождается спокойной музыкой: *«Три секунды на ответ! Образуй причастие. Стелют (Раз, два, три. Ожидание ответа и размахивание палочкой). Стелющий. Клеят (Раз, два, три. Ожидание ответа и размахивание палочкой). Клеящий»*.

Автор ролика перевоплощается в волшебника из «Гарри Поттера». Внимание реципиента привлекает не только необычный вид автора ролика, но и музыкальное сопровождение, мелодия взята из «Гарри Поттера». Она спокойная, расслабляющая, побуждает досмотреть видео до конца и выполнить несложный тест. На авторе ролика шляпа, в руках он держит «волшебную палочку» и размахивает ей 3 секунды, выдерживая паузу, чтобы дать реципиентам возможность подумать над ответом. Музыкальное сопровождение продолжается до конца видеоролика.

Таким образом, использование музыкального сопровождения в образовательных видео является важным элементом для привлечения внимания зрителей и создания благоприятной атмосферы для обучения.

7. Инфографика. Она представляет собой визуальное изложение информации, данных или знаний, которое помогает упростить сложные концепции и сделать их более понятными для широкой аудитории. В контексте образовательных видео инфографика используется для привлечения внимания зрителей и улучшения восприятия информации.

Основные функции инфографики в образовательных видео включают:

1. Упрощение сложных концепций: инфографика позволяет представить сложную информацию в простой и наглядной форме, делая ее более доступной для понимания.

2. Привлечение внимания: яркие цвета, графические элементы и интересные дизайнерские решения помогают привлечь внимание зрителей и удержать его на протяжении всего видео.

3. Подчеркивание ключевых моментов: инфографика может использоваться для подчеркивания ключевых моментов видео, делая их более заметными и запоминающимися.

4. Повышение эффективности обучения: исследования показывают, что использование инфографики в образовательных материалах повышает эффективность обучения, поскольку она помогает зрителям лучше запомнить информацию.

Почти во всех видео автора есть инфографика, которая состоит из наиболее важных ключевых фраз, которые появляются в момент говорения.

Так, например, в одном из видеороликов правильные варианты употребления слов выделены зеленым: *«дверями», «дверьми», «детьми», «людьми»*, а неверные – красным (*«детями», «людями»*). Все варианты употребления слов отделены друг от друга и располагаются отдельно:

«Существительное «двери» само по себе безобидное пока дело не касается творительного падежа. «За закрытыми дверями» – правильно. «За закрытыми дверьми» – тоже правильно. Но не всегда в аналогичных случаях возможны два варианта».

На другом видео автор объясняет написание слов, Н или НН появляются после объяснения, а возле самого слова расположена картинка (*«ветряная мельница», «ветряной двигатель», «ветряный день», «безветренный день»*), *чтобы облегчить восприятие сложной информации:*

«Запомните! ВетрЯНая мельница. ВетрЯНой двигатель. ВетрЕНый день. Но безветрЕННый день».

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что автор часто использует инфографику в видео для упрощения восприятия сложной информации. Инфографика позволяет наглядно представить информацию и привлечь внимание зрителей. Автор использует различные графические элементы, например, иллюстрации, схемы.

8. Голос – один из невербальных приемов, который оказывает влияние на восприятие видео или аудио. Этот элемент является немаловажным, особенно если говорить о том, что он влияет на удержание внимания и понимание той информации, которая рассказывается.

Перейдем к описанию голоса автора, Любови Гараз. Он отличается четкой дикцией, средней громкостью и спокойным тоном. Голос позволяет донести информацию до реципиентов и удерживать их внимание.

Охарактеризуем громкость, тембр, интонацию, темп, высоту речи автора. Начнем с тембра. Он мягкий и приятный для слуха, голос звучит дружелюбно, естественно, не наигранно. Темп речи автора роликов спокойный и умеренный. При произношении звуков автор не торопится, произносит слова четко, все звуки отчетливо слышатся. Благодаря этому материал, который дается в видео, может привлечь внимание. Высота голоса Любови Гараз средняя, что делает речь более выразительной и приятной для восприятия реципиентами. Громкость умеренная. Автор в своих видео не кричит и не говорит шепотом, ее речь естественна, обыденна, приятна для восприятия. Интонация выразительная, Любовь Гараз использует разные виды интонации: разделение, выделение, завершение. Это позволяет привлечь внимание реципиентов, выделить наиболее важную информацию и подчеркнуть важность того, о чем говорится.

Паузы присутствуют. Они бывают коротким и продолжительными, это зависит от информации, которая преподносится в ролике. Например, если Любовь Гараз просит реципиентов подумать и дать ответ, то паузы составляет 3–5 секунд, чтобы слушатели могли сосредоточиться и написать свой ответ в комментариях. Более короткие паузы автор роликов делает, чтобы отделить одно предложение от другого, перейти к другой смысловой части видео.

Из всего вышесказанного необходимо сделать вывод о том, что Любовь Гараз использует абсолютно разные невербальные средства. Они имеют боль-

шое значение в восприятии реципиентами видео, которые автор снимает. Применение разнообразных невербальных средств делает образовательные видео автора понятными и запоминающимися [6, с. 132], а это существенно влияет на удержание внимания реципиентов. Если авторы образовательных видео будут использовать данные невербальные средства в своих видео, то это позволит привлечь внимание большего числа реципиентов и сделает видео более привлекательными для просмотра. Итак, благодаря умению применять невербальные приемы видео педагога интересны как детям, так и взрослым.

Библиографический список

1. Хасанова Д.Р. Невербальные средства общения. *Экономика и социум*. 2016; № 3 (22): 1330–1333.
2. Зарипов Р.И. Вербальные и невербальные приемы в технологии информационно-психологического воздействия. *Вестник МГЛУ.* 2023; № 3 (871): 46–53.
3. Адрианов М.С. Невеpальная коммуникация. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2007.
4. Деева И.В., Деревлева Е.В. Невербальные средства воздействия на аудиторию. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; № 4-2 (25): 39–42.
5. Петренко А.Н. Использование манипуляторной невербальной коммуникации на телевидении. *Endless light in science*. 2023; № 4 (11): 1328–1331.
6. Мухудадаева Р.А. Невербальные средства общения на уроках английского языка. *Инновационная наука*. 2021; № 4 (12): 130–132.

References

1. Hasanova D.R. Neverbal'nye sredstva obscheniya. *`Ekonomika i socium*. 2016; № 3 (22): 1330-1333.
2. Zaripov R.I. Verbal'nye i neverbal'nye priemy v tehnologii informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya. *Vestnik MGLU.* 2023; № 3 (871): 46-53.
3. Adrianov M.S. Neveral'naya kommunikaciya. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2007.
4. Deeva I.V., Derevleva E.V. Neverbal'nye sredstva vozdejstviya na auditoriyu. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 4-2 (25): 39-42.
5. Petrenko A.N. Ispol'zovanie manipulyatornoj neverbal'noj kommunikacii na televidenii. *Endless light in science*. 2023; № 4 (11): 1328-1331.
6. Muhudadaeva R.A. Neverbal'nye sredstva obscheniya na urokah anglijskogo yazyka. *Innovacionnaya nauka.* 2021; № 4 (12): 130-132.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-580-582

Yakovleva S.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages and Translation Department, V.G. Timiryasov Kazan Innovative University (Kazan, Russia), E-mail: zavkaf1@gmail.com*
Nigmatzyanova K.A., *student, V.G. Timiryasov Kazan Innovative University (Kazan, Russia), E-mail: nigmatzyanova_kamilla@mail.ru*

TRANSLATION OF ADVERTISING TEXTS IN TOURISM. A new direction, which can be called marketing linguistics is being formed now as a special branch of applied linguistics, one of the components of which are advertising texts. Adequate and equivalent translation of advertising texts in the tourism sector plays an important role in attracting customers and improving the economic situation in the region. Tourism is a developing sphere that requires a high-quality translation to attract customers. The object of the study is advertising texts in tourism. The subject of the study is the analysis of advertising texts translation. The objective of the research is to study translation of texts in tourism industry. Research methods include semantic analysis, comparative analysis, full sampling method and translation techniques. The article analyses advertising on-line texts published on the sites promoting services in tourism. Advertising texts are characterized by the use of specific vocabulary; they are characterized by stylistic colouring, the use of idioms and words in indirect meaning, adjectives in the superlative degree and emotionally coloured vocabulary with positive semantics of lexical units.

Key words: **advertising texts, tourism, culture-specific units, Russian, English, translation techniques**

С.Л. Яковлева, *канд. пед. наук, доц., Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, г. Казань, E-mail: zavkaf1@gmail.com*
К.А. Нигматзянова, *студентка, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, г. Казань, E-mail: nigmatzyanova_kamilla@mail.ru*

ПЕРЕВОД РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

В настоящее время создается новое направление, которое можно назвать маркетинговой лингвистикой, одной из составных частей которой являются рекламные тексты. Адекватный и эквивалентный перевод рекламных сообщений в сфере туризма играет важную роль в привлечении клиентов и улучшении экономической ситуации в регионе. Актуальность исследования обусловлена быстрорастущим интересом специалистов разных сфер к созданию рекламного продукта. Объектом исследования являются рекламные тексты нескольких туристических сайтов. Предмет исследования – анализ перевода рекламных текстов на русский и английский языки. Цель исследования состоит в изучении особенностей перевода сообщений, используемых в рассматриваемой сфере. Методы исследования включают семантический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки, приемы перевода. Материалом исследования послужили онлайн-тексты, опубликованные на сайтах, предоставляющих туристические услуги.

Ключевые слова: **рекламный текст, туризм, культуроним, русский язык, английский язык, прием перевода**

Рекламный текст в индустрии туризма представляет собой феномен междисциплинарного изучения различных наук: маркетинга, менеджмента, психологии, связей с общественностью, лингвистики и перевода. Актуальность работы определяется расширяющимся интересом специалистов разных областей к созданию рекламного сообщения с целью максимально эффективного воздействия на реципиента в исходной и принимающей культурах. Результат коммуникативного эффекта рекламного текста выражается в увеличении туристического потока, что способствует экономическому росту и развитию того или иного региона. Объектом исследования являются рекламные тексты нескольких туристических сайтов. Предмет исследования – анализ перевода рекламных текстов на русский и английский языки. Цель исследования состоит в изучении особенностей и анализе перевода текстов, используемых в рассматриваемой сфере.

Цель исследования предполагает решение следующих задач:

1) определить общие семантические и прагматические особенности рекламного текста в сфере туризма;

2) рассмотреть зависимость туристической рекламы с лингвистической и паралингвистической точек зрения от определенных семантических и прагматических элементов;

3) выявить и проанализировать приемы перевода онлайн-рекламы с английского и русского языков.

Материалом исследования являются рекламные тексты на сайтах, предоставляющих информацию о туристических услугах. Методы исследования включают семантический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки, приемы перевода.

Новизна работы заключается в обобщении уже имеющихся исследований относительно особенностей рекламного текста и попытке расширить представления о проблемах перевода рекламных сообщений в индустрии туризма. Работа предполагает подход к анализу двуязычных рекламных текстов на семантическом, синтаксическом и прагматическом уровнях. Теоретическая значимость работы заключается в анализе перевода туристических материалов на онлайн-платформах. Практическая значимость видится в возможности применения полученных результатов при изучении теории перевода, на занятиях по практическому курсу перевода.

Создание рекламного текста строится на основе нескольких факторов, среди которых M.A. Blanco Gómez выделяет учет визуального контента и дизайна сообщения [1, с. 83]; M. Velasco Sacristán указывает на важность глубоко продуманного сочетания вербального и невербального кодов [2, с. 67], а на прагматическом уровне – воздействие на потенциального/реального реципиента как главного потребителя рекламного продукта. Следовательно, основными функциями рекламного апеллятивного текста являются информирование, рекомендация и убеждение.

Перевод рекламного текста в сфере туризма требует от переводчика знания географических, культурных и языковых особенностей исходного текста. И.С. Злобина отмечает, что «в процессе перевода рекламных текстов переводчику приходится решать как чисто языковые, лингвистические проблемы, обусловленные различиями в семантической структуре и особенностями использования двух языков в процессе коммуникации, так и проблемы социолингвистической адаптации текста» [3, с. 146–147].

Н.В. Стетюха указывает на необходимость учета при переводе рекламных текстов таких пресуппозиций, как исторические традиции, национальная психология и культурная среда как оригинальной, так и принимающей культуры [4, с. 92].

Реклама может состоять из разных частей, но в основном – это название, общая информация и слоган. Перевод слогана требует такой же эмоциональной окраски, смысловой нагрузки, легко понимаемого и запоминающегося лексического ряда, передачи языковой игры. Неотъемлемым элементом рекламного текста являются паралингвистические средства: визуальное изображение, видеоряд. Л.П. Амири включает в параграфемные средства математические знаки и символы физики, замену части вербального сегмента цифровым, использование пунктуации, интернет-символы, слияние и др. [5, с. 71–73].

Рекламные тексты характеризуются использованием специфической лексики и полисемии; для них характерна стилистическая окрашенность, наличие идиом, употребление слов с непрямым значением, имен прилагательных в превосходной степени, эмоционально окрашенного словаря с положительной семантикой лексических единиц.

Г. Захарова отмечает, что отправители сообщений веб-сайтов используют различные стратегии для создания впечатления интерактивного пространства, в котором участвуют пользователи, с целью скрыть односторонний коммуникативный характер рекламных текстов [6, с. 27].

Для анализа переводов нами использован материал трех сайтов: *EX-pro discovery team, tripadviser* и *getyourguide,* с целью рассмотрения семантических, структурных и стилистических особенностей рекламного текста. На *EX-pro discovery team* путешественники рассказывают о своем опыте пребывания в различных регионах. Для анализа рассмотрена статья «Пустыня Гоби. Кладбище динозавров» (англ.: *The Gobi Desert. Dinosaur graveyard*) о путешествии в монгольскую пустыню [7]. Рассмотрим несколько примеров перевода с русского на английский язык:

1. «Пустыня Гоби, или Монгольская Гоби – завораживающее место, наполненное **загадками и тайнами**». Англ.: *The Gobi desert or Mongolian Gobi is a fascinating place filled with* ***mysteries and mysteries***. «Загадки и тайны» переведены как *mysteries and mysteries.* При редактировании перевода второй лексемы можно было использовать синоним *secrets*.

2. «Песчаная буря – регулярное явление в этих местах, но только счастливчикам удается застать и увидеть собственными глазами **всю мощь и силу** природы». Англ.: *Sandstorm – a regular phenomenon in these places, but only the lucky ones manage to catch and see with their own eyes the* ***power and power*** *of nature*. Тот же самый недостаток в отсутствии редактирования машинного перевода. Предлагаемый вариант: *power and force of nature.* Кроме того, опущение в переводном предложении сказуемого *is* в данном контексте является нарушением синтаксической структуры английского языка.

3. «Ярко-рыжий каньон **Хэрмэн Цав** окружен величественными барханами, обрывистыми склонами и столбами из песчаника, выветренными в причудливые формы. Жара, раскаленный песок и очень редкие **саксаулы**». Англ.: *Bright red canyon* ***Hermantsav*** *surrounded by majestic dunes, steep slopes and Sandstone pillars, weathered into bizarre shapes. Heat, hot sand and very rare* ***saxaul.*** Имя собственное наименования монгольского каньона, дословно означающее «трещина крепостных башен», на русский язык передается при помощи различных приемов перевода и пунктуации: *Хэрмэн цав, Хермин-Цав и Хэрмэн-цав.* На английском языке один вариант: *Hermantsav*. Лингвокультуроним *саксаул* в переводе на английский язык представлен в его биологическом наименовании – *saxaul* и в форме единственного числа. Общим наименованием для этого дерева или кустарника, произрастающего в азиатских полупустынях и пустынях, является *saksaul* (мн. ч.: *saksaul***s**).

4. «Наш маршрут **закольцован**, и нам пора возвращаться. **Конечно же, другой дорогой**, чтобы ещё больше узнать о загадках Монголии. Мы посетим самые знаменитые реки Монголии, **попаримся** в полевой баньке и ***отведаем*** копченого хариуса». Англ.: *Our route is* ***looped*** *and we have to go back.* ***Of course, another way*** *to learn more about the mysteries of Mongolia. We will visit the most famous rivers of Mongolia,* ***take a steam bath*** *in a field bathhouse and* ***taste*** *smoked grayling.*

Для обозначения маршрута, начинающегося из одной точки, предусматривающего посещение различных мест и возвращение в эту же точку, но другим маршрутом, в английском языке используется термин *circle trip* или *round-trip journey.* В переводе дан дословный перевод – *looped,* имеющий значение «циклический, повторяющийся». Фраза *Конечно же, другой дорогой,* также дана в дословном переводе: *Of course, another way,* т. е. в значении *конечно, другим способом,* что подразумевает смену способа передвижения (например, шли пешком, а вернутся на джипах). В исходном тексте подобная замена не подразумевается. Для передачи смысла исходного сообщения можно использовать словосочетание *but definitely not on the same route.*

Глагол «париться» относится к разряду национально маркированной лексики и представлен приемом описательного перевода: *to take a steam bath.* Под полевой баней обычно понимается современная походная баня-палатка, однако существует большое разнообразие банных помещений, причем аутентичная монгольская баня отличается от русской, поэтому перевод данной лексемы требует фонового знания о том, как выглядят бани в пустыне. Ночлег во время подобного путешествия по пустыне проходит в палатках, родовое понятие *bath house* в данном контексте требует конкретизации, поскольку реципиент должен иметь максимально правдивое и точное понимание предлагаемых услуг.

Устаревший глагол «отведать» выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, что позволяет при переводе заменить глагол *taste* на *partake* (*to have a portion of food or drink*), который Кембриджский словарь английского языка также приводит с пометой *old-fashioned* [9].

Рассмотрим приемы перевода с английского на русский язык на основе статьи о пляжах Пуэрто-Рико: «Сан-Хуан: плавание и ныряние с черепахами в Эскамброне» (англ.: *San Juan: Swim and Snorkel with Turtles at Escambron*) [8].

5. ***Explore*** *the* ***vibrant*** *coral reefs that are home to an abundance of sea turtles.* Перевод: «**Исследуйте яркие** коралловые рифы, которые являются домом для множества морских черепах». Имя прилагательное *vibrant* – «вибрирующий, дрожащий, живой» – имеет в данном контексте переносное значение и может быть переведено как «яркий», «красочный», «насыщенный». Поскольку цвет кораллов сильно варьируется от белого, голубого до красного и темного, черного, то при переводе также необходимо фоновое знание отличительных особенностей коралловых рифов на данном пляже.

Как показывает анализ, большинство рекламных текстов в области туризма содержат глаголы в форме повелительного наклонения: *fly, relax, make, experience, avoid, reward yourself* и др., которые выполняют функцию побуждения к приобретению услуги, а не приказа или распоряжения. Тем не менее перевод на русский язык в форме императива не всегда является удачным выбором, иногда он просто невозможен в силу структурных отличий языков. На наш взгляд, буквальный перевод глагола *explore* в повелительном наклонении на русский язык звучит слишком категорично. Кроме того, семантика глагола «исследовать» подразумевает целенаправленное систематическое научное изучение предмета, явления или объекта, что вряд ли возможно в рассматриваемом контексте, поэтому целесообразно заменить его на простое двусоставное предложение, начинающееся со слов *Вас захватит красота…*, при помощи целостного преобразования с использованием милитарной метафоры. Другой вариант: *Вы сможете …* Тем более что использование модального глагола *can* – характерная черта рекламного текста на английском языке.

6. ***Once*** *checked in, your guide will hand out the snorkeling gear,* ***give you*** *a* ***quick safety briefing*** *and teach you how to snorkel.* Перевод: «**После** регистрации ваш гид выдаст вам снаряжение для подводного плавания, кратко **проинструктирует** вас по **технике безопасности** и научит плавать **с маской и трубкой**».

Придаточное предложение времени *Once checked in…* на русский язык передано существительным с предлогом: *После регистрации…* Переводчик использует прием объединения, передавая *give you* и *safety briefing* как «проинструктирует», а прием добавления – *техника безопасности* – для передачи значения лексемы *safety*. На сайте термин *snorkeling* представлен в переводе транскрипцией: *сноркелинг*, который переводчик вполне обоснованно передает при помощи описательного перевода: *…плавать с маской и трубкой.*

Многие исследователи, например, E. Acaraz Varó, отмечают, что использование личных местоимений создает особую атмосферу беседы с получателем рекламного сообщения [10], однако трехкратное использование местоимения «вы» в различных падежных формах на русском языке является в переводе избыточным элементом.

Перевод рекламного текста как целенаправленную деятельность мы рассматриваем в определенной ситуации и принимаем во внимание его функцию. Только таким образом достигается адекватность перевода текста не только рекламного дискурса в сфере туризма, но и любого другого. Мы руководствуемся определением В.В. Сдобникова, рассматривающего адекватность как такое качество перевода, которое позволяет успешно использовать переводной текст с той целью, с которой он был создан, в рамках определенной предметной деятельности участников акта межъязыковой коммуникации и/или инициатора перевода, осуществляемой в соответствующей коммуникативной ситуации [11, с. 66].

Перевод рекламного сообщения, как правило, предполагает преобразование рекламы с учетом семантического, лексического, синтаксического и прагматического уровней языка. Этот процесс неотделим от рассмотрения социальных, культурных и исторических факторов; он также подразумевает глубокое владение предметом рекламного сообщения, обширными фоновыми знаниями переводчика о нем. Неверный выбор лексических единиц, неточная передача смысла без учета коммуникативной ситуации и знания широкого и узкого контекстов не позволят достигнуть цели, ради которой был создан рекламный текст.

В английском языке появился термин, созданный путем словообразовательного блендинга: *transcreation*, в котором интегрируются процессы перевода (*translation*) и творчества (*creation*). Переводчик всегда осуществляет выбор относительно значения лексической единицы, функции стилистических средств и текста в целом, регистра, тона сообщения, которые должны соответствовать контексту рекламы.

Языковые приемы и речевые стратегии и тактики, используемые при создании рекламного сообщения, требуют адекватного перевода на переводящий язык для создания равноценного коммуникативного эффекта на получателей в принимающей культуре. Анализ перевода эмпирического материала – текстов рекламных сообщений сферы туризма – показывает, что при переводе с русского языка на английский отсутствует редактирование машинного перевода, что ведет

к повтору использования одних и тех же лексем. Единицы исходного сообщения могут употребляться в переносном значении, что требует поиска точного эквивалента на переводящий язык. Передача семантического значения оригинальной лексемы требует от переводчика фоновых знаний для воспроизведения ее смысла. При переводе с английского на русский язык трансформации осуществляются в соответствии с нормами русского языка: происходит смягчение категоричности повелительного наклонения, избегание использования избыточных элементов, применение приемов добавления и объединения, грамматической замены типа предложения и описательного перевода терминов, целостного преобразования с целью учета типа реципиента.

Библиографический список

1. Blanco Gómez M.A. Informing or persuading travellers: The language of airlines advertisements. *Ediciones Eniversidad de Salamanca*. 2012; № 18: 81–94.
2. Velasco Sacristán M. Advertising English and Esp. *The British cosmopolitan ad as an example of 'specialised' text*. Ibérica, 2006, № 12: 65–88.
3. Злобина И.С. Особенности перевода английских рекламных текстов на русский язык. *Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода*. Нижний Новгород: Альба, 2010: 23–30.
4. Стетюха Н.В. Рекламные тексты. Специфика перевода. *Научный вестник Южного института менеджмента*. 2018; № 2: 92–97.
5. Амири Л.П. Параграфемные средства графической игры как современные паралингвистические реалии в рекламной коммуникации. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013; № 2 (12): 69–76.
6. Zakharova G. Tourism language properties determining successful marketing process. *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*. 2021; № 5 (1): 17–30.
7. *Пустыня Гоби*. *Кладбище динозавров*. Available at: https://ex-pro.ru/djip_turi/pustynya_gobi_kladbiwe_dinozavrov/
8. *Пляж Эскамброн*, *Сан-Хуан Сноркелинг*. Available at: https://www.getyourguide.ru/pliazh-eskambron-san-khuan-l166389/snorkeling-tc57/
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
10. Acaraz Varó E. *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza, 2000. Available at: https://portal.uned.es/eadmonguiasweb/htdocs/abrir_fichero/abrir_fichero.jsp?idguia=41545
11. Сдобников В.В. *Оценка качества перевода. Коммуникативно-функциональный подход*. Москва: Флинта: Наука, 2015.

References

1. Blanco Gómez M.A. Informing or persuading travellers: The language of airlines advertisements. *Ediciones Eniversidad de Salamanca*. 2012; № 18: 81-94.
2. Velasco Sacristán M. Advertising English and Esp. *The British cosmopolitan ad as an example of 'specialised' text*. Ibérica, 2006, № 12: 65-88.
3. Zlobina I.S. Osobennosti perevoda anglijskih reklamnyh tekstov na russkij yazyk. *Aktual'nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda*. Nizhnij Novgorod: Al'ba, 2010: 23-30.
4. Stetyuha N.V. Reklamnye teksty. Specifika perevoda. *Nauchnyj vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta*. 2018; № 2: 92-97.
5. Amiri L.P. Paragrafemnye sredstva graficheskoj igry kak sovremennye paralingvisticheskie realii v reklamnoj kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 2 (12): 69-76.
6. Zakharova G. Tourism language properties determining successful marketing process. *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*. 2021; № 5 (1): 17-30.
7. *Pustynya Gobi*. *Kladbische dinozavrov*. Available at: https://ex-pro.ru/djip_turi/pustynya_gobi_kladbiwe_dinozavrov/
8. *Plyazh `Eskambron*, *San-Huan Snorkeling*. Available at: https://www.getyourguide.ru/pliazh-eskambron-san-khuan-l166389/snorkeling-tc57/
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
10. Acaraz Varó E. *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza, 2000. Available at: https://portal.uned.es/eadmonguiasweb/htdocs/abrir_fichero/abrir_fichero.jsp?idguia=41545
11. Sdobnikov V.V. *Ocenka kachestva perevoda. Kommunikativno-funkcional'nyj podhod*. Moskva: Flinta: Nauka, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.07.24

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-582-584

Myshyakova N.M., *Doctor of Art Criticism, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

LITERARY REGIONAL STUDIES IN THE SYSTEM OF PHILOLOGICAL EDUCATION. The article examines three options for the content of the discipline "Literary Local History": the first option is regional literary local history, which studies local, regional literature; the second option is literary local history, the subject of which is a topos that is significant for the writer and has become part of the work and is turned into an artistic image; and the third option is a literary memory map, which involves cataloging, analyzing and interpreting literary monuments to writers and literary heroes. The basis of regional local history is the history of literature, the foundation of literary local history is literary criticism, and the literary memory map – an intermedial and paratextual approach to the analysis of works of art. Literary local history acts as a synthesizing course, teaching a philology student various morphological languages and providing the opportunity to combine academic and applied aspects of philological research. The undertaken research reveals that the most effective in the system of philological education is the integrated use of all three options, which allows to create a systematic and holistic idea of the possibilities and significance of literary local history.

Key words: **literary local history, regional literature, literary map of the world, monuments to literature heroes**

Н.М. Мышьякова*, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. отечественной филологии и русского языка как иностранного Российского государственного метеорологического университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуются три варианта содержательного наполнения дисциплины «Литературное краеведение»: региональное литературное краеведение, изучающее местную, региональную литературу; литературоведческое краеведение, предметом которого является топос, значимый для писателя и ставший частью произведения, превратившийся в художественный образ; и литературная карта памяти, предполагающая каталогизирование, анализ и интерпретацию литературных памятников писателям и литературным героям. Основой регионального краеведения является история литературы, фундаментом литературоведческого краеведения – литературоведение, а литературной карты памяти – интермедиальный и паратекстуальный подходы к анализу художественных произведений. Литературное краеведение дает возможность объединить академический и прикладной аспекты филологии. Наиболее результативным является комплексное использование всех трех вариантов, позволяющее создать системное и целостное представление о возможностях и значимости литературного краеведения.

Ключевые слова: **литературное краеведение, региональная литература, литературная карта мира, литературоведческое краеведение, памятники литературным героям**

В системе филологического образования литературное краеведение занимает довольно скромное место. Если эта дисциплина есть в учебном плане, как правило, это факультатив. Между тем совершенно очевидно, что поэтика места неизбежно в той или иной степени входит в литературную биографию писателя, историю его творчества, контекст произведений. Более того, литературное краеведение обладает значительной долей самостоятельности, формируя геокультурную карту России (мира), активизируя актуальную память, соединяя в единое целое «большую» Родину и «малые» родные места. В этой связи статус литературного краеведения внутри филологического, гуманитарного образования представляется достаточно высоким, а исследование возможностей дисциплины – актуальным.

Историографический обзор работ, посвященных проблематике литературного краеведения, показывает, что региональная (местная) литература часто становится предметом изучения, и существует значительный корпус краеведческих исследований разной направленности. Тем не менее литературное краеведение как один из аспектов филологического образования представляется недостаточно изученным и в этой связи актуальным.

Для исследователей литературно-краеведческих проблем одной их основополагающих остается работа Д.С. Лихачева «Краеведение как наука и деятельность» [1]. Продолжением этой темы являются исследования Тараненко Л.Г., Боронихиной О.В. [2], рассматривающих ее более подробно. Накоплен значительный материал, свидетельствующий о неиссякаемом интересе к «локальным текстам» культуры. В достаточно богатой и разнообразной научной и публицистической краеведческой литературе есть несколько дискуссионных проблем, остающихся нерешенными. Одна из них – проблема научного «ведомства» краеведения – литературоведческого, исторического, культурологического, педагогического [3]. Большинство исследователей констатируют многопрофильный характер краеведческих исследований и полагают целесообразным рассматривать литературное краеведение как один из его видов [4]. Литературное краеведение как аспект филологического образования – одна из открытых тем, заслуживающая специального рассмотрения.

Предметом данного исследования является литературное краеведение как одна из филологических дисциплин, а целью – определение концептуальных вариантов литературно-краеведческого образования.

Задачи работы – определить место, статус и возможности литературного краеведения в системе филологического образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации подходов к изучению проблем литературно-краеведческой тематики.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать полученные результаты при введении литературно-краеведческого материала в систему филологического образования, при изучении биографии писателей, геокультурного контекста произведения и др.

Новизна статьи заключается в определении и систематизации литературно-краеведческих образовательных стратегий.

Современное филологическое образование переживает далеко не лучший период своей истории. Количество учебных недель в семестре и количество часов на изучение базовых дисциплин неуклонно сокращается (например, дисциплина «История зарубежной литературы» в специалитете изучалась весь период обучения в вузе, а теперь – только первые четыре семестра); модульная система предлагает создавать «паттерны» из литературоведческих дисциплин и выставлять общую оценку по древнерусской литературе, фольклору и истории зарубежной литературы и т. п., что очевидно свидетельствует о кризисном положении гуманитарного образования, в частности филологического. В этих условиях факт появления литературного краеведения в ряду филологических дисциплин (даже на правах факультатива) – бесспорная удача. Литературное краеведение обладает возможностями, о которых писал С.С. Аверинцев, определяя сущность филологического труда: с одной стороны, это «скромная служба при тексте», с другой – выход к знанию, пределы которого невозможно определить заранее [5]. Литературное краеведение, начиная с «точки рождения», прокладывает путь к духовным «скрепам» писателя, соединяет «почву и судьбу», конструирует биографическую, частную и общечеловеческую «модель мира».

Очевидно, что краеведение – сложный научный комплекс, опирающийся на географический, исторический, социокультурный, искусствоведческий материалы. Становясь литературным, краеведение неизбежно сохраняет свою многопрофильную базу, что увеличивает общекультурную значимость курса.

У литературного краеведения как вузовской дисциплины есть много возможностей. Прежде всего, может быть различным концептуальное решение курса. Несмотря на неисчерпаемость литературно-краеведческой тематики, представляется возможным выделить несколько вариантов «контентного» наполнения дисциплины.

Региональное литературное краеведение. Самый простой и часто встречаемый вариант – это литературное краеведение в местных масштабах, региональное, буквально «краевое» литературоведение. Это один из видов краеведческих исследований, наряду с географическим, историческим и др. Краеведение становится литературным, когда предметом исследования является местная литература. Региональное литературное краеведение фундируется *историей* литературы и принадлежит ей. Последовательное, скрупулезное наполнение информационно-содержательного уровня культуры забытыми, потерянными именами и произведениями, восстановление непрерывности литературного процесса, создание истории именно *всемирной* литературы, вбирающей в себя художественные феномены разного масштаба – одна из самых благородных традиций не только гуманитаристики, филологии, но и естественно-научного знания, собирающего по крупицам историю природы и человечества. Региональное литературное краеведение прежде всего создает документальную базу литературной истории края. Но изучение этой истории может иметь несколько аспектов.

Во-первых, это исследование связи истории края с судьбой известных писателей. Поэтому особо мотивированным региональное литературное краеведение является в больших городах (Москва, Петербург), в срединной России (Воронеж, Орел) – в тех местах, где протекала деятельность А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, Н.А. Некрасова, С.А. Есенина, М. А. Шолохова, А. Платонова, А. Блока и др. Есть города, которые в силу обстоятельств оказались для писателя местом ссылки, транзитными пунктами, путевыми остановками (Михайловское, Пятигорск, Оренбург, Елабуга и др.). Отдельные, случайные, разрозненные «мелочи жизни» оказываются обнаруженными, значительными, судьбоносными. Такого рода исследования не только вписывают новые страницы в историю *литературы*, но и обогащают *историю* края, выявляя особо значимые периоды, события, имена, формируя ключевые, культовые топосы региона.

Во-вторых, это изучение творчества местных писателей и поэтов, формирование истории литературы своего края. Это особая глава в истории всемирной литературы, без которой литературная карта мира была бы неполной. В качестве яркого примера можно назвать литературно-краеведческую деятельность А.Г. Прокофьевой – краеведа из Оренбурга, многие годы занимающейся историей литературы Оренбургского края и Урала [6; 7]; О.Г. Ласунского – воронежского краеведа, автора работ о литературной жизни Воронежа, составителя и редактора воронежской литературной энциклопедии [8; 9; 10]. Региональное литературное краеведение представлено монографиями, сборниками материалов конференций, учебными пособиями [11].

Как филологическая дисциплина, региональное литературное краеведение может активизировать и дисциплинировать научно-исследовательские навыки студентов, одновременно формируя корпус фактографических, биографических, историко-культурных работ, систематизируя историю края и создавая условия для дальнейших краеведческих изысканий.

Особо значимо региональное литературное краеведение для территорий трудной доступности и трудной судьбы – Крайнего Севера, Дальневосточных регионов и др. Сохранение культуры проживающих там народов, их языков, традиций, литературы находится уже не только в зоне краеведческих исследований, но и приобретает статус общекультурной государственной стратегии [12]. Кроме того, литературно-краеведческие работы этой тематики – это составная часть Северного текста русской литературы как уникального метатекста, «описывающего северорусский вариант национальной картины мира» [13]. Таким образом, региональное литературное краеведение органично вписывается в комплексное научное направление, объединяющее теорию литературы, геопоэтику Севера, семиотику культуры и позволяющее выявить типологическое и уникальное в «большой» русской литературе и ее локальном тексте.

Литературоведческое краеведение – второй возможный вариант концептуального решения содержания курса «Литературное краеведение», трактующий литературное краеведение как часть литературоведения и включающий дисциплину в ряд филологических дисциплин. В этом случае «место», являющееся частью биографии писателя, становится частью литературного текста и проблемой поэтики. Этот вариант фундируется не столько историей литературы, сколько личностью писателя и художественной спецификой произведения.

Краеведческий материал способен выполнить несколько функций: стать историко-литературным контекстом произведения, местом действия, предметом геопоэтики, предметной средой, инструментом психологического анализа и т. п. Сохраняя свою геокультурную, ландшафтную автономность, он одновременно функционирует как художественный образ. «Петербург Достоевского», «Москва Булгакова», усадьбы Толстого и Тургенева, казацкая станица Шолохова, «Невский проспект» и «рязанские раздолья» – полноправные художественные «персонажи», транспонированные из реальных «топосов» на страницы литературных текстов и «говорящие о своем рождении» (пользуясь выражением Б. Пастернака).

Литературоведческое краеведение – самое далекое от краеведения исследование, по сути дела, это «просто» литературоведение. Краеведческий материал здесь становится частью текстологической аналитической работы, позволяющей глубже проникнуть в существо текста. Краеведение в данном случае вторично, а литературоведение доминирует. Литературоведческим краеведение становится тогда, когда краеведческий материал, связанный с личностью писателя, является отдельной темой исследования, когда «место» преображается в «мотив». Краеведческий аспект позволяет выявить степень достоверности этого преображения и, естественно, причины их трансформации или/и адекватности.

Литературная карта памяти. Еще один возможный вариант содержания курса «Литературное краеведение» – каталогизация и анализ памятников писателям и их героям. Это вариант историко-культурного и метаморфологического краеведения, позволяющего восстановить историю и характер интерпретации образа писателя во времени, в различной культурной среде, в системе иных ценностей, это богатый и активный интермедиальный текст. Место памятника, его масштаб, материал, поза, атрибутика и пр. – все прочитывается как семиотический код историко-культурной и актуальной памяти «благодарных потомков». Это метаморфологический диалог (скорее – полилог), в котором языки разных искусств демонстрируют свое понимание творчества писателя. Памятник «физически» связывает литературоведение и краеведение, образ и место, он опредмечивает идею, образ, мысль, впечатление, интерпретацию. То же относится и к памятникам литературным героям. Такой тип содержательного наполнения курса литературного краеведения базируется на интермедиальном и паратекстуальном анализах художественного произведения, позволяющих соединить академическое и прикладное литературоведение, актуализировать «связь времен», погрузить культурное наследие в текущую повседневность.

Таким образом, можно констатировать, что краеведение осознается сложным, многоаспектным комплексом научного знания, активно развивающимся и сохраняющим актуальность. Литературное краеведение – одно из направлений краеведческих исследований. Литературное краеведение внутренне неоднородно, но в любом своем варианте оно значимо и перспективно. Основными вариан-

тами содержательного наполнения курса литературного краеведения в системе филологического образования являются региональное литературное краеведение, литературоведческое краеведение и литературная карта памяти.

Все эти направления исследования могут стать и самостоятельной концепцией курса литературного краеведения, но могут и дополнять друг друга.

Одним из наиболее распространенных видов литературного краеведения является исследование *региональной литературы*, «локального текста» литературной истории. Актуализация забытых или утраченных мифопоэтических, фольклорных корней литературы способствует не только восстановлению фактической истории региональных литератур, но и формированию понятия литературного процесса, его истоков, закономерностей и этапов. Заполнение «белых пятен» в литературной ленте времени позволяет рассматривать каждую региональную литературу как относительно самостоятельную систему и одновременно – как часть «большой наррации» культуры, делает возможным анализировать ее в аспекте уникальности и типологической общности, как ингредиент единой культурной системы.

Наиболее филологичным можно считать *литературоведческое краеведение*. Его предметом являются феномены особой связи писателя, его творчества с определенным местом, которое становится и «визитной карточкой» автора, и особо значимым художественным образом. Литературоведческое краеведение органично дополняет традиционные историко-литературные курсы зарубежной и отечественной литературы, акцентируя «реальный» жизненный путь писателя и наиболее художественно значимые пункты этого пути. Литературоведческое краеведение позволяет наглядно проследить процесс метаморфозы нехудожественного феномена в литературный «артефакт» и наоборот – обнаружить в художественном образе документальную «базу».

Третий вариант литературного краеведения – *литературная карта памяти*, анализ, интерпретация и систематизация памятников писателям и героям литературных произведений. При кажущейся дистанцированности этого материала от классического литературоведения такой аспект литературного краеведения представляется не только возможным, но и актуальным – он соответствует широко развиваемому в современной гуманитаристике и искусствоведении паратекстуальному подходу к анализу художественного текста. Это возможность генерировать образ писателя и его творчество в визуальный метаморфологический объект, раскрывающий характер историко-культурных интерпретаций.

Наиболее результативным представляется концепция комплексного исследования всех трех типов, позволяющая создать системное и целостное представление о возможностях и значимости дисциплины. Таким образом, литературное краеведение выступает как синтезирующий курс, обучающий студента-филолога различным морфологическим языкам и дающий возможность объединить академический и прикладной аспекты филологических исследований.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и деятельность. *Русская культура*. Москва: Искусство, 2000: 159–163.
2. Тараненко Л.Г., Боронихина О.В. Литературное краеведение как научная проблема. Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2022; № 46: 264–275.
3. Гладкова И.Б. Краеведение как ресурс развития региона. *Современная библиотека.* 2018; № 3: 82–85.
4. Голубев Н.А. *Формирование локального текста: Ивановский текст.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Иваново, 2014.
5. Аверинцев С.С. Филология. *Краткая литературная энциклопедия.* Available at: https://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke7/ke7-9733.htm
6. Прокофьева А.Г. Литературная жизнь Оренбургского края в XVIII в. *История литературы Урала. Конец XIV-XVIII в.* Москва, 2012: 366–371.
7. Прокофьева А.Г. *Оренбургский край в русской литературе*. Москва, 2015.
8. Ласунский О.Г. *Литературная прогулка по Воронежу*. Воронеж, 2006.
9. Ласунский О.Г., Акиньшин А.Н. Региональные энциклопедии в современной России. *Региональные энциклопедии: проблемы общего и особенного в истории и культуре народов Среднего Поволжья и Приуралья*: *материалы научно-практической конференции*, 20-22 сентября, Казань: 2007.
10. Иконникова Е.А. *Литературное краеведение: Сахалин и курильские острова.* Южно-Сахалинск: СахГУ, 2018.
11. Дрондина Н.Г. *Литературное краеведение как культурологическая проблема: на материале Мордовского края.* Автореферат диссертации…кандидата культурологии. Саранск, 2010.
12. Галимова Е.Ш. Литература Архангельского Севера: прошлое, настоящее, будущее. *Двина*. 2005; №4 (20): 6–12.
13. Музей-лаборатория «Северный текст русской литературы: https://narfu.ru/hssshic/nauka/ntext/?info=P

References

1. Lihachev D.S. Kraevedenie kak nauka i deyatel'nost'. *Russkaya kul'tura*. Moskva: Iskusstvo, 2000: 159-163.
2. Taranenko L.G., Boronihina O.V. Literaturnoe kraevedenie kak nauchnaya problema. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie. 2022; № 46: 264-275.
3. Gladkova I.B. Kraevedenie kak resurs razvitiya regiona. *Sovremennaya biblioteka.* 2018; № 3: 82-85.
4. Golubev N.A. *Formirovanie lokal'nogo teksta: Ivanovskij tekst.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2014.
5. Averincev S.S. Filologiya. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya.* Available at: https://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke7/ke7-9733.htm
6. Prokof'eva A.G. Literaturnaya zhizn' Orenburgskogo kraya v XVIII v. *Istoriya literatury Urala. Konec XIV-XVIII v.* Moskva, 2012: 366-371.
7. Prokof'eva A.G. *Orenburgskij kraj v russkoj literature*. Moskva, 2015.
8. Lasunskij O.G. *Literaturnaya progulka po Voronezhu*. Voronezh, 2006.
9. Lasunskij O.G., Akin'shin A.N. Regional'nye `enciklopedii v sovremennoj Rossii. *Regional'nye `enciklopedii: problemy obschego i osobennogo v istorii i kul'ture narodov Srednego Povolzh'ya i Priural'ya*: *materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*, 20-22 sentyabrya, Kazan': 2007.
10. Ikonnikova E.A. *Literaturnoe kraevedenie: Sahalin i kuril'skie ostrova.* Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2018.
11. Drondina N.G. *Literaturnoe kraevedenie kak kul'turologicheskaya problema: na materiale Mordovskogo kraya.* Avtoreferat dissertacii…kandidata kul'turologii. Saransk, 2010.
12. Galimova E.Sh. Literatura Arhangel'skogo Severa: proshloe, nastoyaschee, buduschee. *Dvina*. 2005; №4 (20): 6-12.
13. Muzej-laboratoriya «Severnyj tekst russkoj literatury: https://narfu.ru/hssshic/nauka/ntext/?info=P

Статья поступила в редакцию 11.07.24

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т.П. Аванесова, Н.А. Фаттахова
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВМФ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 5

Н.А. Алкснит
КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОФОРМЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СИНХРОННОГО ОНЛАЙН-УРОКА ПО РКИ....8

О.Н. Анюшенкова
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ АСИНХРОННОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ....12

С.Н. Архипова, Д.И. Габышева
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ 15

М.Г. Бабенко, Т.Ю. Храмова
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ....18

Х.Х.-М. Батчаева, М.Х. Семенов
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАРАЧАЯ И ЧЕРКЕСИИ В 1920–1930-Е ГГ. 21

Т.А. Борзова
«ПЕДАГОГИКА УСПЕХА» В АСПЕКТЕ АКТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ....24

Т.А. Бороненко, В.С. Федотова
РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ГЕНЕРАЦИЮ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....29

А.П. Бугаева, О.В. Попова
ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ....33

А.С. Бугреева
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....37

И.М. Белоусова, С.В. Валиулина, Е.В. Тардыбаева
РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 39

О.Е. Винокурова, А.П. Бочкарев, М.А. Лебедев
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БОРЦОВ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ 42

О.Е. Винокурова, Е.И. Софронова, Д.А. Окорокова
МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)...46

О.Е. Винокурова, А.Р. Алексеева, Н.Ю. Рощина
СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ МАССОВОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО ПОСЕЛЕНИЯ 50

С.М. Воробьева
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСЕЩЕНИИ СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕКЦИИ ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ) 53

Вэй Мяомяо
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА 55

О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММУ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 57

В.А. Долгополова
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ КРЫМА....61

Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова
ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ....64

Д.Ф. Ильясов, А.А. Барабас, Е.А. Селиванова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЮ В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ....66

Н.В. Казанская
МЕТОДИКА JAM КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ И ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 70

Ю.К. Кижнер
КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ....74

Н.С. Ковалёва
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ....76

А.А. Кожурова, С.Д. Яковлева
ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....80

К.Б. Комцян
ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ТЕРМИНОВ-ДИМИНУТИВОВ В РУССКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ 82

М.М. Конколь, М.А. Чигашева
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МГИМО В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ....85

Л.Е. Осипенко, А.В. Коротков
ТЕКСТОВЫЕ ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОСЕТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ....90

Т.И. Краснова
ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МИКРОИГР JEOPARDY....93

О.П. Купрук
РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ....95

С.А. Купцова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....98

Ю.С. Куюков
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ) 100

Л.Г. Медведев
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ ДОМИНАНТ НАЧИНАЮЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ 103

Е.В. Комлева, К.Ю. Герасимова, Д.В. Мирошникова
ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 105

Т.А. Неверова
РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1930–1932 ГГ. 108

Е.С. Неустроева
ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ....112

М.А. Одинокая, О.В. Зиновьева, Н.В. Семёнова
КОНТАМИНАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО СКРАЙБИНГА И ТЕХНОЛОГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТОВ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ....116

Е.В. Пестова, С.В. Калашникова
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ВУЗАХ МВД РОССИИ 120

А.В. Пичуева
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ФОРМАТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....122

С.С. Польская, С.М. Камалетдинова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА И ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....126

И.А. Маврина, Д.В. Попкова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА....129

Ю.Н. Рюмина, А.А. Ниязова
РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА....132

С.Н. Архипова, Е.Г. Саввина
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ....135

Е.И. Санина, И.В. Поляков
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КООРДИНАТНЫМ МЕТОДОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СДГ 137

А.А. Санькова
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧЕК-ЛИСТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ....140

Е.А. Макарова, Е.А. Сорокина
РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 143

В.И. Стачинский, Т.Т. Ротерс
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 146

В.Ф. Суржиков
ФИЗИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБЪЕКТЫ СО МНОГИМИ СТЕПЕНЯМИ СВОБОДЫ....149

Т.А. Танцура
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКА САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ LIFELONG LEARNING 156

А.Н. Томилин, Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА....158

А.А. Финогенов
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГЕНЕРАТОРА ЗАДАЧ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СТЕРЕОМЕТРИИ 161

О.А. Чалова
ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ....164

Т.В. Шорина
ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ» И ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ОТОБРАЖЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА 166

Р.М. Эхаева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЛИГИОЗНОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)....169

С.С. Яковлева
ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА....171

С.В. Ялов
КАЧЕСТВО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ 174

Р.А. Алиханова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ....177

С.Я. Ачмизова
ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 180

А.А. Вязьмин
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 182

Е.В. Ившина
ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНИМАЦИЯ»....185

Г.В. Карантыш, О.С. Скидело, Л.А. Оганнисян
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФАСИЛИТАЦИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ....187

А.В. Козачек, И.В. Кудринская, Р.В. Шамсутдинов, А.М. Пешехонов
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ....192

Т.В. Ларина, Н.С. Киргинцева
АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 197

А.М. Мирзоева
СПОСОБНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ К СОЗДАНИЮ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМАНД КАК ЗАПРОС НОВОЙ «ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ»....199

Е.Ю. Андрюшкина
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСЦИПЛИН НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 202

С.А. Баляева, В.Ф. Тенищева, Ю.С. Кузнецова
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В МОРСКОМ ВУЗЕ....205

Л.Н. Бородина, Е.С. Клименко, А.Ю. Рыченкова
ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ТРАНСПОРТЕ....208

Е.А. Быкова, С.В. Истомина
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 213

Е.А. Окладникова, И.В. Гладкая
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ЭФФЕКТЫ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ....216

С.В. Гриднева
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 218

И.А. Гулова, Е.А. Ерофеева
КОМИКС В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГИБРИДИЗАЦИЯ ЖАНРА....221

И.Ю. Гутник
ПРОЕКТИРОВАНИЕ АЛГОРИТМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ШКОЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ....223

У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева
ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОСТИ....227

И.Н. Евтушенко, М.Н. Терещенко, И.Ю. Иванова
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ДОО ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ....230

С.В. Калашникова, Е.В. Пестова
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ....234

А.Н. Колобов
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ....236

А.Г. Кравцова
ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....238

С.Г. Кузьмин, Р.Ю. Костюченко
ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГЕОМЕТРИИ....241

В.В. Кулиш
СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АФГАНИСТАНЕ....243

М.Л. Лазарев
НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРЕНАТАЛЬНОГО ДЕТСТВА....246

И.В. Лапина, О.В. Воронушкина
СМЕШАННОЕ И ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ....250

Д.А. Коряковцев, А.А. Левченко, К.А. Прохоров
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 253

Ли Цзи
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В КИТАЕ 256

А.В. Луговской, К.В. Егорушкина
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ....260

И.И. Макашина
ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....265

И.И. Макашина
РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ЭРГАТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 267

И.Ю. Гутник, А.В. Кандаурова, В.А. Лучников, Ю.В. Молодцева, Е.В. Пискунова
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 269

О.Н. Морозова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ 34.03.01 ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» В ФГБОУ ВО «КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» МЗ РФ....275

Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....278

Е.Н. Прокофьева, Л.А. Шибанкова
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В РАМКАХ ЭКОСИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА 283

С.Н. Байдалинов, Б.А. Пронин, К.В. Рыбин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО АРСЕНАЛА ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРЫ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК ЭЛЕМЕНТА ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В ВУЗЕ 285

А.С. Рылеева
СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ....289

Т.О. Санчаа, Т.В. Никитина
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ 292

Т.А. Спицына
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 294

С.Н. Томилина, А.Н. Томилин
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРАХ МУЖЕСТВА И ГЕРОИЗМА УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ 296

С.П. Ломов, К.Ш. Фахрутдинова
СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ....300

М.А. Филиппова
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ 302

А.Н. Шрайбер
СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПОТРЕБНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ 305

А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин
ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ 308

А.В. Щеколдина, О.Ю. Попова
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ-БЛОГЕРОВ 311

Э.М. Алиева, М.И. Мугидова, А.С. Исаева
ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ 313

Н.В. Гусева
РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ....316

Н.В. Гусева
НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....318

А.И. Минаков
СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ....321

Ю.Э. Мюллер, М.С. Омельченко, Р.С. Шелехова
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ....324

Н.К. Карпова, В.И. Мареев, Н.П. Петрова
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОБОРОННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ 328

Н.П. Петрова, А.В. Соковикова
СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ И ПОДДЕРЖКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА....331

Р.В. Сулейманова
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СВО 333

А.И. Хлопова, Д.З. Тоидзе
ПОТЕНЦИАЛ СПЕКТАКЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ....335

С.Е. Игнатьев, А.А. Кузнецова
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА: РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 338

Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова
ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СТУДЕНТОВ ВУЗА 340

Е.Н. Борисова, Ю.А. Сидоренко
КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ....342

А.Н. Магомедова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 345

Д.М. Маллаев, О.А. Бажукова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ 347

Д.М. Маллаев, Г.А. Магомедов
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ....350

Н.Е. Меркиш
КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МГИМО 352

О.В. Низкошапкина, И.В. Лескова, С.Ю. Зязин
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ «МЯГКОГО» ВЛИЯНИЯ КНР: УСИЛЕНИЕ РОЛИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА....355

Ш.М. Цуруев
НОРМЫ ЭТИКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ 359

В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, О.В. Леус
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ....361

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Я.А. Аблаева
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ КАК НАУКИ....366

Я.Д. Айсен
О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ПЕРСОНАЛИЙ В РОССИЙСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА....369

Ф.Х. Ахматова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ....371

М.П. Болотская, Е.С. Акимова
СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» 373

Д.Г. Васьбиева
АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ СОМАТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 376

Л.Б. Гамзаева
РОЛЬ ИМПЛИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....378

А.Р. Гашарова
ЖАНРОВОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКОЙ САТИРЫ В ЛЕЗГИНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ 380

Е.В. Голубцова
СПЕЦИФИКА ОБРАЗА РОССИИ В ЭЛЕКТРОННЫХ ХИНДИЯЗЫЧНЫХ ИЗДАНИЯХ DAINIK JAGRAN И BBC HINDI....382

Т.С. Гусейнова
КОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ 385

Л.О. Зимина, Е.Б. Сваровская
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ....388

Р.Г. Кадимов
ФОРМЫ СТРОФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ПОЭЗИИ ЕТИМА ЭМИНА....390

О.В. Ковзанович
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЖАНРЕ ДОКУМЕНТНОГО ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО КОММЕРЧЕСКОГО ДИСКУРСА....392

С.А. Корниенко
ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВ – «РУССКИЙ ФАУСТ»: ГЁТЕВСКИЙ СЛЕД В ПРОЗЕ СИМВОЛИСТА 395

Н.В. Кузнецова
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ 10 ЗАПОВЕДЕЙ «ЭКОБИБЛИИ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)....398

Ли Цзысу
РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ЕДИНИЦ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРОФЕССИИ, В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 401

Ли Юецзяо
КОНЦЕПТ «ЦИВИЛИЗАЦИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР 404

Лян Цзыхэн
ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ХАРАКТЕРА МАРМЕЛАДОВА....406

М.А. Магомедов, А.М. Магомедова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ СКЛОНЕНИЯ В АРАБСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ....409

З.К. Магомедова
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПОВЕСТИ ХАЛИЛБЕКА МУСАЯСУЛ «СТРАНА ПОСЛЕДНИХ РЫЦАРЕЙ»....412

М.В. Милованова
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЖЧИНЕ И ЖЕНЩИНЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ) 414

В.Ю. Михальченко
ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ СТРАНАХ....416

Т.А. Морозова, О.С. Новикова
ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА 梦 «МЕЧТА» КАК ЯДРА ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В КИТАЙСКОЙ И ЯПОНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 418

Н.И. Немкина
МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ ТРАНСДИСКУРСИВНОГО ПЕРЕХОДА В ОПИСАНИИ ОБРАЗА КИТАЙСКОЙ ЛЕГЕНДЫ О БЕЛОЙ ЗМЕЕ....421

Н.С. Олизько, А.А. Финогеева
СОВРЕМЕННЫЕ МЕДИАСТРАТЕГИИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ....424

А.Н. Павленко
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ ПО СБОРУ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА....427

С.С. Примак, В.В. Сорокин
НОВЫЕ АФФИКСЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ....429

О.А. Ребковец
К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОЙ СПЕЦИФИКЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА....432

И.А. Савватеева
ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ ВЫРАЖЕНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ИТАЛЬЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....435

М.Ю. Горбухова, С.Н. Сибирякова
УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ ЕВРАЗИИ. ЕГО РОЛЬ И БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ....437

И.И. Пеньковская, Ю.В. Сложеникина
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА КИНЕМАТОГРАФИЧНОСТИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ СЕРГЕЯ ЭЙЗЕНШТЕЙНА (1933–1936) 440

Р.Ш. Халидова
ЭНДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДАГЕСТАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ....443

Ю.Б. Цверкун
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ И АНТИТРЕНДЫ В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)....445

Цю Таожуй
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИКЛИЧЕСКОГО И ЛИНЕЙНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ В ВОСТОЧНОЙ И ЗАПАДНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИЯХ....449

М.Ч. Чеерчиев
К ВОПРОСУ О СМЕНЕ ПАРАДИГМ В ЯЗЫКОЗНАНИИ 451

А.В. Урманов, Чжай Ли
ЖАНРОВО-СТИЛЕВАЯ СПЕЦИФИКА СТИХОТВОРЕНИЙ Л.П. ВОЛКОВА, ПОСВЯЩЁННЫХ ТЕМЕ ОБЩНОСТИ ИСТОРИЧЕСКИХ СУДЕБ РОССИИ И КИТАЯ 453

Чжэн Янтун
БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В СЕРБСКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОДИЛЬНОЙ И ПОХОРОННОЙ ОБРЯДНОСТИ 458

Шэнь Синь
КИТАЙСКИЕ И РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ НАЗВАНИЯ ПТИЦ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 461

П.Н. Ярошенко
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА УИЛЬЯМА ГИБСОНА «ГРАФ НОЛЬ»)....463

Т.Э. Гаджимурадова, Х.Р. Газимагомедова
СИМВОЛИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ЗООМОРФНЫХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ВОР И СОБАКИ»....466

Г.Х-К. Ибрагимова
СОМАТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ В ЭТНИЧЕСКОМ ПОРТРЕТЕ РУССКОГО И АНГЛИЧАНИНА....469

Р.С. Шелехова, О.В. Принципалова, Т.С. Ларина
ДИРЕКТИВНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ И ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ....471

М.А. Кажарова
СТРАТЕГИИ НЕВЕЖЛИВОСТИ И ГРУБОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ....474

Р.Р. Баязитова
ВОЙЛОК В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ И ФОЛЬКЛОРЕ БАШКИР 478

Т.Р. Блохина, Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова
РОЛЬ ЭМОТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ)....481

Н.Н. Новикова
НА СТЫКЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭПОХ. НОВЫЙ РЕАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ – О РОМАНЕ ЮЛИ ЦЕ И СИМОНА УРБАНА «МЕЖДУ МИРАМИ» («ZWISCHEN WELTEN»)....484

Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова, Т.Р. Блохина
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХЕДЖИРУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ЛЕКСЕМЫ *THINK* НА РУССКИЙ ЯЗЫК 487

Е.В. Саванкова
ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ ТЕРМИНОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 490

Н.С. Адрова
СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ....492

М.А. Белей, М.С. Луканова
ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО РОМАНА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Б. ВЕРБЕРА «ЕЕ ВЕЛИЧЕСТВО КОШКА»....495

В.Э. Васильева
АНАЛИЗ КОРЕЙСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПО ВОПРОСУ ОТНОШЕНИЙ КНДР И РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ 498

Гао Ивэнь
ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ОБРАЗА США В КИТАЙСКИХ МЕДИА: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ 501

А.В. Демахина
РЫЦАРСКИЙ КВЕСТ В ПОЗДНЕСРЕДНЕВЕКОВОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ АЛЛЕГОРИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПУТИ РЫЦАРЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ КУРТУАЗНОГО ИДЕАЛА....504

Э.С. Денисова, М.Р. Вытовтова
ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)....508

М.И. Дойникова
ПУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГЕРМАНИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА....512

Н.А. Загрядская
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ....515

И.В. Золотарева
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ....517

Л.П. Ковальчук, Н.С. Олизько
УНИВЕРСИТЕТСКИЕ САЙТЫ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ....519

Д.А. Кожанов
ДИСКУРСИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ: КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ....522

Инин Линь, И.Н. Исакова
БЕЗЛИЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ ЗАШИФРОВКИ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В ДРЕВНЕКИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ....525

Л.О. Микаллеф
РАЗВИТИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ИСКУССТВЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И ЭСПЕРАНТО....528

Р.З. Мурясов, А.С. Самигуллина
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МЕТАФОРА В НЕХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НИКОЛАСА КАРРА THE SHALLOWS. WHAT THE INTERNET IS DOING TO OUR BRAINS)....532

С.А. Осокина, Д.А. Бабак, П.Д. Осокин
ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОЙ БАЗЫ МЕДИЦИНСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, КАЗАХСКОМ И АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....534

О.Д. Пастухова, Е.А. Титова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИМИДЖА УНИВЕРСИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА CAMBRIDGE UNIVERSITY)....538

Н.Ю. Пилюгина, Юн Хабин
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И АДАПТАЦИИ НАЗВАНИЙ КОРЕЙСКИХ СЕРИАЛОВ ДЛЯ РУССКОГО ЗРИТЕЛЯ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....540

О.А. Сапрыкина
ПОРТУГАЛЬСКАЯ АФОРИСТИКА В КРУГЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ....543

А.А. Солопова
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ЦВЕТА В „ПИСЬМАХ С ПОНТА“ ОВИДИЯ....546

А.Р. Сушкова
МЕТАФОРИЧНОСТЬ НАУЧНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА....548

А.В. Кокова, И.А. Таран
ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ТЕКСТОВ НЕМЕЦКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ....550

С.П. Толкачев
ДЖОКЕР ИЗ КОЛОДЫ, ИЛИ МАГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАРИБСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....554

А.А. Василевская, М.Ю. Фадеева
ТРАНСМЕДИЙНЫЙ СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ МНЕМИЧЕСКОГО ОПЫТА В РУССКО-НЕМЕЦКОМ ДИАЛОГОВОМ КОНТИНУУМЕ....556

Л.А. Ходанен
НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ В «ЛИТЕРАТУРНОЙ КОЛЫБЕЛЬНОЙ»: М.Ю. ЛЕРМОНТОВ «КАЗАЧЬЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ»....560

Л.В. Челтыгмашева
ПРОЗА ГЕОРГИЯ ТОПАНОВА: ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ....563

Чжао Цзин
РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА....565

Н.Л. Шамне, М.В. Милованова
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ГЕНДЕРНОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ....567

Е.В. Бекишева, А.С. Зайцева
РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОЛОГИЗАЦИИ И ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ....569

М.А. Степанова
СИНТАКСИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПАДЕЖЕЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПУБЛИЧНОГО ДИСКУРСА....572

В.В. Яковлева
ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ФИЛОСОФСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМИКСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ PHILOSOPHIE. EIN SACHCOMIC)....574

А.А. Меньшенина
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ МАТЕРИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕО (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЛЮБОВИ ГАРАЗ)....577

С.Л. Яковлева, К.А. Нигматзянова
ПЕРЕВОД РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА....580

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....582

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Avanesova T.P., Fattakhova N.A.
FORMATION OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF NAVY SPECIALISTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS 5

Alksnit N.A.
CRITERIA FOR THE EFFECTIVE DESIGN OF DIGITAL EDUCATIONAL MATERIALS FOR SYNCHRONOUS ONLINE LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL) 8

Anyushenkova O.N.
ENHANCING SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE: THE POWER OF AN ASYNCHRONOUS INTERACTIVE LEARNING SYSTEM.....12

Arkhipova S.N., Gabysheva D.I.
CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SELF-CARE SKILLS IN CHILDREN OF EARLY AGE WITH DISABILITIES 15

Babenko M.G., Khramova T.Yu.
FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING TO SCHOOLCHILDREN WITH CLIP THINKING 18

Batchaeva Kh.Kh.-M., Semenov M.Kh.
THE MAIN DIRECTIONS OF UPBRINGING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN KARACHAY AND CIRCASSIA IN 1920s–30s. 21

Borzova T.A.
"PEDAGOGY OF SUCCESS" IN THE ASPECT OF THE CURRENT EDUCATIONAL PARADIGM.....24

Boronenko T.A., Fedotova V.S.
DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING FOR FUTURE TEACHERS THROUGH COURSE GENERATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....29

Bugaeva A.P., Popova O.V.
FORMATION OF CRITICAL THINKING THROUGH QUEST TECHNOLOGY USING AN ETHNOCULTURAL COMPONENT IN MATHEMATICS LESSONS.....33

Bugreeva A.S.
INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SYSTEM AS A TOOL FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND COMPREHENSIVE SKILLS IN HIGHER EDUCATION 37

Belousova I.M., Valiulina S.V., Tardybaeva E.V.
DEVELOPMENT OF AUDITORY SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....39

Vinokurova O.E., Bochkarev A.P., Lebedev M.A.
IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING YOUNG WRESTLERS THROUGH SPECIAL PHYSICAL EXERCISES 42

Vinokurova O.E., Sofronova E.I., Okorokova S.A.
MOTIVATION AND STIMULATION OF THE WORK OF PERSONNEL OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 46

Vinokurova O.E., Alekseyeva A.R., Roschina N.Yu.
MANAGEMENT SYSTEM FOR MASS PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES IN A RURAL SETTLEMENT.....50

Vorobyova S.M.
STUDY OF THE GOALS OF STUDENTS WHEN VISITING THE UNIVERSITY SPORT SECTION (WITH REGARD TO THE SPORT SHOOTING CLUB) 53

Wei Miaomiao
SOCIOCULTURAL FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF UNIVERSITY TEACHERS' PEDAGOGICAL STYLE 55

Davydova O.I., Bogoslavets L.G.
PROBLEMS AND PROSPECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS OF FOREIGN SCHOOLS IMPLEMENTING A PRE-SCHOOL TRAINING PROGRAM FOR CHILDREN.....57

Dolgopolova V.A.
A SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF CORRECTIONAL SCHOOLS IN THE CRIMEA.....61

Zhavoronko E.S., Niyazova A.A.
DIGITAL COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE FUNCTIONAL-ROLE REPERTOIRE OF A MODERN TEACHER 64

Ilyasov D.F., Barabas A.A., Selivanova E.A.
PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE TEACHER IN SUPPORTING STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES 66

Kazanskaya N.V.
JAM METHODOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING ORAL SPEAKING AND PRESENTATION SPEECH SKILLS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS.....70

Kizhner Yu.K.
KEY ASPECTS OF EFFECTIVE TESTING.....74

Kovaleva N.S.
FORMATION OF FUTURE TEACHERS' ECOLOGICAL RESPONSIBILITY 76

Kozhurova A.A., Yakovleva S.D.
DIGITAL RESOURCES AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 80

Komtsian K.B.
DIFFICULTIES IN MASTERING DIMINUTIVE TERMS IN RUSSIAN MEDICAL DISCOURSE BY FOREIGN STUDENTS 82

Konkol M.M., Chigasheva M.A.
A SOCIOLOGICAL PORTRAIT OF A MGIMO FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE EDUCATIONAL PARADIGM.....85

Osipenko L.E., Korotkov A.V.
TEXT GENERATIVE NEURAL NETWORKS IN STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES.....90

Krasnova T.I.
A DYNAMIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING WITH JEOPARDY MICROGAMES 93

Kupruk O.P.
RESOURCES OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT.....95

Kuptsova S.A.
THEORETICAL AND PRACTICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF A SAFETY CULTURE FOR SCHOOLCHILDREN USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES 98

Kuyukov Yu.S.
HISTORICAL ASPECTS OF TRAINING SPORTS AND HEALTH TOURISM STUDENTS IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM (BASED ON THE EXAMPLE OF REGIONAL DEVELOPMENT).....100

Medvedev L.G.
FEATURES OF PERCEPTION OF COMPOSITION DOMINANTS BY BEGINNING ARTISTS 103

Komleva E.V., Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V.
PECULIARITIES OF IMPROVING THE SKILLS OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE 105

Neverova T.A.
REORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN 1930-1932.....108

Neustroeva E.S.
TEACHING PARENTS TO ORGANIZE THE PROCESS OF DEVELOPING CHILDREN'S COHERENT SPEECH.....112

Odinokaya M.A., Zinovieva O.V., Semenova N.V.
CONTAMINATION OF DIGITAL SCRIBING TECHNOLOGY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY AS TOOLS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE EMOTIVE COMPETENCE OF MASTER STUDENTS 116

Pestova E.V., Kalashnikova S.V.
COMMUNICATIVE POTENTIAL OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGICAL BASE AMONG LAW ENFORCEMENT SPECIALISTS IN HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 120

Pichueva A.V.
TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING IN A BLENDED LEARNING FORMAT IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY DEVELOPMENT.....122

Polskaya S.S., Kamaletdinova S.M.
PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FACULTY AND RAISING THEIR EFFICACY 126

Mavrina I.A., Popkova D.V.
PEDAGOGICAL DESIGN OF THE PROCESS OF FORMATION OF CREATIVE THINKING DURING THE PROFESSIONAL FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS 129

Ryumina Yu.N., Niyazova A.A.
REFLECTIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF A TEACHER 132

Arkhipova S.N., Savvina E.G.
DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT.....135

Sanina E.I., Polyakov I.V.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING SOLUTIONS TO PROBLEMS USING THE COORDINATE METHOD USING DGS.....137

Sankova A.A.
FEATURES OF TEACHING LITERATURE TO SCHOOLCHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN INCLUSIVE EDUCATION: CHECKLIST FOR TEACHERS 140

Makarova E.A., Sorokina E.A.
DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN BLENDED FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....143

Stachinsky V.I., Rothers T.T.
FEATURES OF THE METHODOLOGICAL MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF FUTURE CONCERT PERFORMERS AT THE PRESENT STAGE.....146

Surzhikov V.F.
PHYSICAL ASSESSMENT OF MECHANISMS OF INFLUENCE ON OBJECTS WITH MANY DEGREES OF FREEDOM 149

Tantsura T.A.
FORMATION OF STUDENTS' SKILLS FOR SELF-ORGANIZATION OF PERSONAL ACTIVITY IN THE ASPECT OF LIFELONG LEARNING.....156

Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L.
COGNITIVE INTEREST AS THE MOST IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF ECONOMIC CULTURE AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY.....158

Finogenov A.A.
ABOUT USING A TASK GENERATOR TO TEACH STEREOMETRY 161

Chalova O.A.
BLENDED LEARNING AS A CONDITION FOR EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN STUDENTS.....164

Shorina T.V.
THE STUDY OF THE CONCEPT OF "INFORMATION" AND THE FEATURES OF ITS DISPLAY BY THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY 166

Ekhaeva R.M.
PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE (WITH REGARD TO RELIGIOUS ISLAMIC EDUCATION).....169

Yakovleva S.S.
TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERARY CREATIVITY.....171

Yalov S.V.
THE QUALITY OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: FROM THE ORIGINS TO THE PRESENT.....174

Alikhanova R.A.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN FORMING MORAL STABILITY OF PERSONALITY IN A TRANSFORMING WORLD.....177

Achmizova S.Ya.
THE POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING 180

Vyazmin A.A.
PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE SUBJECT AREA "TECHNOLOGY" AND MODERN REALITIES 182

Ivshina E.V.
DEVELOPING OF SOFT SKILLS AS A FACTOR OF THE FUTURE SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF COLLEGE STUDENTS SPECIALIZING IN CARTOON ANIMATION.....185

Karantysh G.V., Skidelo O.S., Ogannisyan L.A.
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE USE OF FACILITATION TECHNOLOGY FOR THE CORRECTION OF DYSLEXIA IN ADOLESCENTS.187

Kozachek A.V., Kudrinskaia I.V., Shamsutdinov R.V., Peshekhonov A.M.
INTERACTIVE PRESENTATIONS AS A TOOL TO STIMULATE STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY.....192

Larina T.V., Kirgintseva N.S.
ANDRAGOGICAL APPROACH TO IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY UNIVERSITY 197

Mirzoeva A.M.
THE ABILITY OF A MANAGER TO CREATE CROSS-FUNCTIONAL TEAMS AS A REQUEST FOR A NEW "KNOWLEDGE ECONOMY" 199

Andryushkina E.Yu.
THE BASICS AND CONTENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF MEDICAL UNIVERSITY TEACHERS OF DISCIPLINES IN AN INTERMEDIATE LANGUAGE.....202

Balyaeva S.A., Tenischeva V.F., Kuznetsova Yu.S.
FORMING A COMPLEX OF INFORMATION SUPPORT FOR ACADEMIC DISCIPLINE AT A MARITIME UNIVERSITY 205

Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu.
THE STUDY OF THE WAY TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCE IN CADETS OF MARITIME UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF GEOMETRIC AND GRAPHIC EDUCATION IN TRAINING OF SPECIALISTS IN TRANSPORT.....208

Bykova E.A., Istomina S.V.
FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS 213

Okladnikova E.A., Gladkaya I.V.
SCIENTIFIC CONFERENCE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE WORK OF STUDENT RESEARCH ASSOCIATIONS: EFFECTS, PROBLEMS, SOLUTIONS.....216

Gridneva S.V.
MODEL OF DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL GOAL-SETTING IN THE PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING 218

Gulova I.A., Erofeeva E.A.
A COMIC BOOK IN OPEN EDUCATIONAL SPACE: THE HYBRIDIZATION OF GENRE 221

Gutnik I.Yu.
DESIGNING AN ALGORITHM FOR PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN SCHOOL.....223

Antipina U.D., Alexeeva S.N., Dmitrieva O.N.
THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS ON THE FORMATION OF ADAPTABILITY 227

Yevtushenko I.N., Tereshchenko M.N., Ivanova I.Yu.
ORGANIZATION OF WORK IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE HARMONIZATION OF CHILD-PARENT RELATIONS.....230

Kalashnikova S.V., Pestova E.V.
ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING TO FUTURE LAW ENFORCEMENT SPECIALISTS BY INTERACTIVE METHODS.....234

Kolobov A.N.
MATHEMATICAL LOGIC AT THE MODERN STAGE OF EDUCATION.....236

Kravtsova A.G.
THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON LEARNING ENGLISH LANGUAGE.....238

Kuzmin S.G., Kostyuchenko R.Yu.
PROBLEMS WITH PARAMETERS IN TEACHING GEOMETRY TO SCHOOLCHILDREN.....241

Kulish V.V.
SOCIO-POLITICAL AND SOCIO-ETHNIC BARRIERS TO ACCESS TO EDUCATION IN MODERN AFGHANISTAN 243

Lazarev M.L.
NEUROPHYSIOLOGICAL RESOURCES OF PRENATAL CHILDHOOD.....246

Lapina I.V., Voronushkina O.V.
BLENDED AND HYBRID TEACHING: DISTINCTIVE FEATURES OF IMPLEMENTATION AT A UNIVERSITY 250

Koryakovtsev D.A., Levchenko A.A., Prokhorov K.A.
FEATURES OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF POLICE OFFICERS.....253

Li Ji
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF MORAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHINA.....256

Lugovskoy A.V., Egorushkina K.V.
TEACHING AMERICAN SIGN LANGUAGE WITHIN INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION 260

Makashina I.I.
DIGITALIZATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION 265

Makashina I.I.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITION IN CONDITIONS OF INTERACTION OF SUBJECTS OF THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.....267

Gutnik I.Yu., Kandaurova A.V., Luchnikov V.A., Molodtseva Yu.V., Piskunova E.V.
THE TRANSFOMATION OF THE PEDAGOGICAL MAGISTRACY IN THE CONTEXT OF SOVEREIGNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION.....269

Morozova O.N.
FEATURES OF ORGANIZATION OF MIXED EDUCATION FOR FULL-TIME AND PART-TIME STUDENTS STUDYING FOR THE BACHELOR'S DEGREE 34.03.01 IN NURSING CARE AT KAZAN STATE MEDICAL UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF HEALTH OF THE RUSSIAN FEDERATION.....275

Bogoslavets L.G., Podanyova T.V.
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CIVIL-PATRIOIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION 278

Prokofieva E.N., Shibankova L.A.
DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL WITHIN A UNIVERSITY'S ECOSYSTEM 283

Baidalinov S.N., Pronin B.A., Rybin K.V.
THE USE OF A MODERN ARSENAL OF TECHNIQUES FOR PLAYING WIND INSTRUMENTS AS AN ELEMENT OF THE TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSICIAN-TEACHER AT A UNIVERSITY 285

Ryleeva A.S.
THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ON THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN UNIVERSITY STUDENTS 289

Sanchaa T.O., Nikitina T.V.
THE REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PRE-UNIVERSITY TRAINING OF STUDENTS IN PHYSICS.....292

Spitsyna T.A.
METHODOLOGICAL BASIS OF ORGANIZING CASE TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON LIFE SAFETY FUNDAMENTALS 294

Tomilina S.N., Tomilin A.N.
EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG STUDENTS BASED ON EXAMPLES OF COURAGE AND HEROISM OF PARTICIPANTS IN A SPECIAL MILITARY OPERATION.....296

Lomov S.P., Fakhrutdinova K.Sh.
CREATING AN ARTISTIC IMAGE AS THE CENTRAL TASK OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE ACADEMIC ART SCHOOL 300

Filippova M.A.
EXPERIENCE IN APPLYING INNOVATIVE COLLEGE LEARNING MODELS 302

Shrayber A.N.
MEDIATION SERVICE IN RURAL SCHOOL: RELEVANCE AND NEED FOR IMPLEMENTATION 305

Shumakova A.V., Yashutkin V.A.
FORMATION OF AN ANTHROPOCENTRIC WORLDVIEW POSITION AMONG FUTURE TEACHERS 308

Schekoldina A.V., Popova O.Yu.
THE ROLE OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL FIELD" IN BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS-BLOGGERS....311

Alieva E.M., Mugidova M.I., Isaeva A.S.
FORMATION OF PHILOLOGICAL COMPETENCE BASED ON INTERNET RESOURCES: INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE....313

Guseva N.V.
THE AUTHENTIC MATERIAL ROLE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY UNIVERSITIES CADETS....316

Guseva N.V.
NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS ...318

Minakov A.I.
THE STRUCTURE OF TEACHER'S COMPETENCE IN THE FIELD OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR SOLVING EDUCATIONAL TASKS 321

Mueller Yu.E., Omelchenko M.S., Shelekhova R.S.
EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES IN GERMAN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS 324

Karpova N.K., Mareev V.I., Petrova N.P.
METHODOLOGY, TECHNOLOGIES, IMPLEMENTATION FORMS OF SPECIALISTS' TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL ADVANCED TRAINING FOR THE RUSSIAN DEFENSE INDUSTRY 328

Petrova N.P., Sokovikova A.V.
MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION AND SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF A UNIVERSITY....331

Suleymanova R.V.
FORMING PATRIOTIC VALUES IN FUTURE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION....333

Khlopova A.I., Toidze D.Z.
POTENTIAL OF ARTISTIC AND HISTORICAL RECONSTRUCTION PERFORMANCES TO FORM YOUTH VALUES 335

Ignatiev S.E., Kuznetsova A.A.
ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF MUSIC ON A PERSON: RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCHES....338

Bazaeva F.U., Emelyanova I.E.
DETERMINANTS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PICTURE OF THE WORLD AMONG UNIVERSITY STUDENTS....340

Borisova E.N., Sidorenko Yu.A.
TEACHING JAZZ IMPROVIZATION TO MUSICIANS: A COGNITIVE ASPECT....342

Magomedova A.N.
THEORETICAL APPROACHES TO FORM BIOETHICAL CULTURE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES....345

Mallaev D.M., Bazhukova O.A.
EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE WELLNESS CAMP IN THE PROCESS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF CHILDREN 347

Mallaev D.M., Magomedov G.A.
THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES....350

Merkish N.E.
CULTURAL-CONCEPTUAL APPROACH IN TEACHING GERMAN TO MGIMO STUDENTS 352

Nizkoshapkina O.V., Leskova I.V., Zyazin S.Yu.
CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTRUMENTS OF THE PRC'S "SOFT" INFLUENCE: STRENGTHENING THE ROLE OF THE CHINESE LANGUAGE....355

Tsuruev Sh.M.
ETHICAL STANDARDS AS A MEANS OF MORAL EDUCATION....359

Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Leus O.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF A CHILDREN'S HEALTH CAMP 361

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Ablaeva Ya.A.
THE HISTORY OF THE FORMATION OF COGNITIVE LINGUISTICS AS A SCIENCE 366

Aisen Ya.D.
ON THE SIMILARITIES AND DIFFERENCIES OF PERSONALIAS IN RUSSIAN AND BRITISH ENCYCLOPAEDIAS OF THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES....369

Akhmatova F.Kh.
LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF POLYSEMIC WORDS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE....371

Bolotskaya M.P., Akimova E.S.
COMPARISON AS A MEANS OF FORMATION SUBJECTIVE MODALITY IN THE TEXT OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT"....373

Vasbieva D.G.
ENGLISH SOMATIC COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ECONOMIC MEDIA DISCOURSE....376

Gamzaeva L.B.
THE ROLE OF IMPLICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE STRUCTURE OF A LITERARY TEXT 378

Gasharova A.R.
GENRE AND ARTISTIC ORIGINALITY OF CHILDREN'S SATIRE IN LEZGHI FOLKLORE 380

Golubtsova E.V.
THE SPECIFICS OF THE IMAGE OF RUSSIA IN HINDI E-PAPERS DAINIK JAGRAN AND BBC HINDI....382

Guseynova T.S.
COGNITIVE CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN A JOURNALISTIC TEXT....385

Zimina L.O., Swarovskaya E.B.
ON THE ISSUE OF THE EFFECTIVENESS OF USING NEURAL NETWORKS IN ADVERTISING COMMUNICATION....388

Kadimov R.G.
FORMS OF STROPHIC COMPOSITION IN POETRY OF ETIM EMIN....390

Kovzanovich O.V.
LEXICO-GRAMMATICAL MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN THE GENRE OF DOCUMENT TEXT WITHIN THE ENGLISH-LANGUAGE COMMERCIAL DISCOURSE 392

Kornienko S.A.
VYACHESLAV IVANOV – "RUSSIAN FAUST": GOETHE'S TRACE IN THE SYMBOLIST'S PROSE 395

Kuznetsova N.V.
AXIOLOGICAL BASES OF THE 10 COMMANDMENTS OF 'ECO-BIBLE' (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)....398

Li Zisu
THE ROLE OF PARTS OF SPEECH IN THE FORMATION OF COMPLEX UNITS DENOTING PROFESSIONS IN THE CHINESE LANGUAGE 401

Li Yuejiao
THE CONCEPT OF CIVILIZATION IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES 404

Liang Zicheng
THE PARADOXICAL NATURE OF MARMELADOV'S CHARACTER 406

Magomedov M.A., Magomedova A.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF DECLINATION SYSTEMS IN ARABIC AND DARGI LANGUAGES ...409

Magomedova Z.K.
ARTISTIC TRANSFORMATION OF FOLK-MYTHOLOGICAL REALITIES IN THE STORY KHALIL-BEK MUSAYASUL "COUNTRY OF THE LAST KNIGHTS" 412

Milovanova M.V.
HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF CONCEPTS ABOUT MAN AND WOMAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON LEXICOGRAPHICAL SOURCES)....414

Mikhalchenko V.Yu.
THE PROBLEM OF THE ADEQUACY OF LANGUAGE POLICY AND THE LANGUAGE SITUATION IN MULTINATIONAL COUNTRIES....416

Morozova T.A., Novikova O.S.
LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF THE NATIONAL CONCEPT «DREAM» AS THE CORE OF THE VALUE SYSTEMS IN CHINESE AND JAPANESE LINGUACULTURES 418

Nemkina N.I.
MULTIMODALITY OF TRANSDISCURSIVE TRANSITION IN DESCRIBING THE IMAGE OF THE CHINESE LEGEND OF THE WHITE SNAKE....421

Olizko N.S., Finogeeva A.A.
MODERN MEDIA STRATEGIES AIMED AT ATTRACTING FOREIGN STUDENTS TO UNIVERSITIES....424

Pavlenko A.N.
ORGANIZATION OF A DIALECTOLOGICAL EXPEDITION TO COLLECT ETHNOCULTURAL LANGUAGE MATERIAL....427

Primak S.S., Sorokin V.V.
NEW AFFIXES IN THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE INTERNET DISCOURSE 429

Rebkovets O.A.
ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF MODERN POPULAR SCIENCE TEXT 432

Savvateeva I.A.
PROTOTIPICAL SITUATIONS OF BEHAVIOURAL RELATIONS IN ITALIAN AND ENGLISH LANGUAGES 435

Gorbukhova M.Yu., Sibiryakova S.N.
STRENGTHENING THE POSITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE TERRITORY OF EURASIA. ITS ROLE AND SECURITY IN THE MODERN CONDITIONS 437

Penkovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V.
LINGUISTIC MEANS OF CINEMATOGRAPHY IN THE LECTURE COURSE OF SERGEI EISENSTEIN (1933–1936) 440

Khalidova R.Sh.
ENDEMIC VOCABULARY IN THE WORKS OF RUSSIAN-SPEAKING DAGESTAN WRITERS.....443

Tsverkun Yu.B.
CURRENT TRENDS AND ANTI-TRENDS IN THE US SECONDARY AND HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT) 445

Qiu Taorui
FORMATION OF CYCLICAL AND LINEAR CONCEPTS OF TIME IN EASTERN AND WESTERN CIVILIZATIONS 449

Cheyerchiev M.Ch.
ON THE ISSUE OF PARADIGM SHIFT IN LINGUISTICS 451

Urmanov A.V., Zhai Li
GENRE-STYLE SPECIFICITY OF L.P. VOLKOV'S POEMS DEDICATED TO THE TOPIC OF COMMON HISTORICAL FATES OF RUSSIA AND CHINA....453

Zheng Yangtong
BINARY OPPOSITIONS IN SERBIAN FOLK CULTURE BASED ON THE MATERIAL OF NATIVE AND FUNERAL RITUALS....458

Shen Xin
CHINESE AND RUSSIAN IDIOMS WITH BIRD NAMES: A COMPARATIVE ANALYSIS 461

Iaroshenko P.N.
FEATURES OF THE TRANSFER OF THE AUTHOR'S NEOLOGISMS IN A SCIENCE FICTION TEXT (BASED ON WILLIAM GIBSON'S NOVEL "COUNT ZERO") 463

Gadzhimuradova T.E., Gazimagomedova Kh.R.
SYMBOLIC MEANINGS OF ZOOMORPHIC IMAGES IN THE NOVEL OF NAGIB MAKHFUZ "THE THIEF AND THE DOGS" 466

Ibragimova G.Kh-K.
SOMATIC CONCEPTS IN AN ETHNIC PORTRAIT OF A RUSSIAN AND AN ENGLISHMAN....469

Shelekhova R.S., Principalova O.V., Larina T.S.
DIRECTIVENESS IN GERMAN LEGAL AND ECONOMIC DISCOURSES 471

Kazharova M.A.
STRATEGIES OF UNPOLITENESS AND RUDENESS IN SOCIAL NETWORKS: A COMPARATIVE ANALYSIS....474

Bayazitova R.R.
FELT IN TRADITIONAL CULTURE AND FOLKLORE OF BASHKIR....478

Blokhina T.R., Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R.
THE ROLE OF EMOTIVITY IN CREATING THE IMAGE OF A TEACHER AND MENTOR IN RUSSIAN LINGUOCULTURE (BASED ON INTERNET RESOURCES)....481

Novikova N.N.
AT THE JUNCTION OF LITERARY ERAS. NEW REALISM IN MODERN GERMAN LITERATURE – ABOUT JULI ZEH'S AND SIMON URBAN'S NOVEL "BETWEEN WORLDS" ("ZWISCHEN WELTEN") 484

Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R., Blokhina T.R.
PECULIARITIES OF TRANSLATING THE HEDGING COMPONENT OF THE LEXEME "THINK" INTO THE RUSSIAN LANGUAGE....487

Savankova E.V.
INTERDISCURSIVITY OF TERMS IN GERMAN-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE....490

Adrova N.S.
THE SPECIFICS OF THE COVERAGE OF HEALTH PROBLEMS IN RUSSIAN AND FOREIGN MEDIA 492

Beley M.A., Lukanova M.S.
GENRE PECULIARITIES OF THE FRENCH POSTMODERNIST NOVEL ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF B. WERBER'S "HIS MAJESTY THE CAT" 495

Vasilieva V.E.
THE ANALYSIS OF KOREAN SOCIAL AND POLITICAL TEXTS ABOUT RELATIONSHIPS BETWEEN KOREAN PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC AND REPUBLIC OF KOREA....498

Gao Yiwen
DIGITAL CONTENT ANALYSIS OF THE US IMAGE IN CHINESE MEDIA: METHODS AND TECHNOLOGIES 501

Demakhina A.V.
CHIVALRIC QUEST IN LATE MEDIEVAL FRENCH ALLEGORICAL LITERATURE: RETHINKING THE KNIGHT'S PATH AND TRANSFORMING THE COURTLY IDEAL....504

Denisova E.S., Vytovtova M.R.
ETIQUETTE SPEECH GENRES IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL AND DISCURSIVE CONDITIONALITY (BASED ON THE MATERIAL OF VIRTUAL PEDAGOGICAL DISCOURSE) 508

Doynikova M.I.
PURISTIC ACTIVITY IN GERMANY IN THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY....512

Zagryadskaya N.A.
THE MEANS OF CREATING THE IMAGE OF RUSSIA IN MODERN BRITISH HISTORICAL NOVELS....515

Zolotareva I.V.
ADAPTATION FEATURES OF BORROWINGS IN MODERN SPANISH LANGUAGE....517

Kovalchuk L.P., Olizko N.S.
UNIVERSITY SITES AS A MEANS TO ATTRACT FOREIGN STUDENTS 519

Kozhanov D.A.
DISCURSIVE INTERACTIONS IN ENGLISH POPULAR SCIENTIFIC TEXT: COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS....522

Lin Yining, Isakova I.N.
IMPERSONAL CONSTRUCTIONS AS A WAY OF NARRATIVE ENCODING OF THE LYRICAL SUBJECT IN ANCIENT CHINESE POETRY....525

Micallef L.O.
DEVELOPMENT AND FUNCTIONING OF MODERN ESSENTIAL AND ARTIFICIAL INTERNATIONAL LANGUAGES ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND ESPERANTO....528

Muryasov R.Z., Samigullina A.S.
CREATIVE METAPHOR IN NON-FICTIONAL DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY NICHOLAS CARR'S WORK "THE SHALLOWS. WHAT THE INTERNET IS DOING TO OUR BRAINS") 532

Osokina S.A., Babak D.A., Osokin P.D.
ELECTRONIC DATABASE OF MEDICAL DOCUMENTS IN RUSSIAN, ENGLISH, KAZAKH AND ALTAI LANGUAGES....534

Pastukhova O.D., Titova E.A.
LINGUISTIC PECULIARITIES OF CREATION OF A UNIVERSITY'S IMAGE (WITH REFERENCE TO CAMBRIDGE UNIVERSITY WEBSITE)....538

Pilyugina N.Yu., Yoon Habeen
KOREAN TV SERIES TITLES FOR RUSSIAN VIEWERS: TRANSLATION AND ADAPTATION, LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECT....540

Saprykina O.A.
PORTUGUESE APHORISTICS IN THE CIRCLE OF PHILOLOGICAL STUDIES....543

Solopova A.A.
FUNCTIONS OF COLOUR TERMS IN OVID'S "EX PONTO"....546

Sushkova A.R.
METAPHORICITY OF SCIENTIFIC PHILOLOGICAL DISCOURSE 548

Kokova A.V., Taran I.A.
EXPRESSIVENESS OF TEXTS OF GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE AND LINGUISTIC MEANS OF ITS EXPRESSION....550

Tolkachev S.P.
THE JOKER FROM THE DECK, OR THE MAGICAL REALITY OF CARIBBEAN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE....554

Vasilevskaya A.A., Fadeeva M.Yu.
TRANSMEDIA STORYTELLING AS A TECHNOLOGY FOR ACTUALIZING MNEMONIC EXPERIENCE IN THE RUSSIAN-GERMAN DIALOGUE CONTINUUM....556

Khodanen L.A.
FOLK TRADITIONS IN THE "LITERARY LULLABY": M. Yu. LERMONTOV "COSSACK LULLABY SONG"....560

Cheltygmasheva L.V.
GEORGY TOPANOV'S PROSE: PROBLEM-THEMATIC AND ARTISTIC FEATURES 563

Zhao Jing
COLLOQUIAL SPEECH AND ITS REFLECTIONS IN THE DICTIONARIES OF RUSSIAN LANGUAGE....565

Shamne N.L., Milovanova M.V.
SOME FEATURES OF REFLECTION OF GENDER STEREOTYPING PROCESSES IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES 567

Bekisheva E.V., Zaitseva A.S.
ADVANCING MEDICAL EDUCATION: A STUDY ON NEOLOGISM AND TERM FORMATION IN CONTEMPORARY MEDICAL TERMINOLOGY....569

Stepanova M.A.
SYNTACTIC AND SEMANTIC ROLE OF CASES IN GERMAN-LANGUAGE PUBLIC DISCOURSE TEXTS....572

Iakovleva V.V.
THE EXPRESSION OF MODALITY IN GERMAN PHILOSOPHICAL EDUCATIONAL COMICS (ON THE MATERIAL OF PHILOSOPHIE. EIN SACHCOMIC) 574

Menshenina A.A.
NON-VERBAL TECHNIQUES OF EXPLAINING MATERIAL IN EDUCATIONAL VIDEOS (BASED ON THE EXAMPLE OF A VIDEO BY A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER LYUBOV GARAZ)....577

Yakovleva S.L., Nigmatzyanova K.A.
TRANSLATION OF ADVERTISING TEXTS IN TOURISM....580

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
LITERARY REGIONAL STUDIES IN THE SYSTEM OF PHILOLOGICAL EDUCATION 582

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru